



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO

Dottorato di Ricerca in Studi Letterari, Filologici e Linguistici

Dipartimento di Scienze Umanistiche

Settore Scientifico Disciplinare L-FIL-LET/12

L'apprendimento e l'insegnamento dell'italiano come LS per gli arabofoni. Un'indagine svolta in Libia

IL DOTTORE

Abuajila Emhemed A. Elgheriwi

LA COORDINATRICE

Chia.ma Prof.ssa Mari D'Agostino

LA TUTOR

Chia.ma Prof.ssa Luisa Amenta



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PALERMO



INDICE

Dediche.....	p.	6
Ringraziamenti.....	p.	7
Introduzione.....	p.	8
Capitolo I Apprendimento-insegnamento delle Lingue Straniere (LS).....	p.	14
1.1 Apprendimento ed insegnamento.....	p.	14
1.2 Il processo di apprendimento e di acquisizione.....	p.	14
1.2.1 Input comprensibile.....	p.	17
1.2.2 Filtro affettivo e motivazione.....	p.	18
1.3 Gli attori del processo didattico.....	p.	19
1.3.1 L'allievo.....	p.	19
1.3.2 L'insegnante.....	p.	19
1.4 Obiettivi dell'insegnamento delle lingue.....	p.	21
1.4.1 Nozione di "obiettivo".....	p.	22
1.4.2 Obiettivi-competenze per comunicare.....	p.	22
1.4.2.1 Obiettivi-competenze di natura linguistico-comunicativa.....	p.	23
1.4.2.2 Obiettivi-competenze di natura strettamente linguistica.....	p.	23
1.4.2.3 La competenza metalinguistica.....	p.	24
1.4.2.4 Obiettivi-operazioni.....	p.	24
1.5 Competenza linguistica e competenze extralinguistiche.....	p.	24
1.5.1 La lingua.....	p.	26
1.5.2 I linguaggi extraverbali.....	p.	26
1.5.3 L'interlingua e varietà di apprendimento.....	p.	27
1.6 Abilità ricettive ed "expectancy grammar".....	p.	28
1.7 Imparare la lingua sul piano operativo.....	p.	29
1.8 Le abilità linguistiche.....	p.	29

1.9	I livelli della lingua.....	p.	29
1.10	La variabilità della lingua.....	p.	30
1.10.1	Descrittività e prescrittività.....	p.	30
1.11	Grammatica implicita e grammatica esplicita.....	p.	30
1.12	Grammatica e apprendimento della lingua straniera-seconda.....	p.	31
Capitolo II	Metodologie di insegnamento: uno sguardo storico.....	p.	32
2.1	Metodo, approccio, tecnica.....	p.	32
2.2	Approccio formalistico e metodo grammatico-traduttivo.....	p.	33
2.3	Metodo diretto di Berlitz.....	p.	33
2.4	Reading Method.....	p.	34
2.5	Army Specialised Training Program (ASTP).....	p.	34
2.6	Metodo audio-orale.....	p.	34
2.7	L'approccio comunicativo.....	p.	35
2.7.1	Metodo situazionale.....	p.	35
2.7.2	Metodo nozionale-funzionale.....	p.	36
2.7.3	L'approccio comunicativo: Umanistico-affettivo.....	p.	36
2.7.4	Le varianti americane.....	p.	36
2.8	L'approccio lessicale.....	p.	39
2.9	Comunicazione strategica.....	p.	39
2.10	Il sillabo e i testi didattizzati.....	p.	40
2.10.1	Il sillabo.....	p.	40
2.10.2	Come didattizzare un testo.....	p.	41
Capitolo III	Caratteristiche generali della lingua italiana e della lingua araba.....	p.	42
3.1	Caratteristiche della lingua italiana.....	p.	42
3.2	Diffusione.....	p.	46
3.3	Caratteristiche della lingua araba.....	p.	47

3.4	Diffusione.....	p.	51
3.5	Incontro di lingue: gli arabismi nella lingua italiana e i prestiti nella lingua araba.....	p.	57
3.6	Le caratteristiche della lingua araba e le interferenze linguistiche con l'italiano.....	p.	62
Capitolo	IV L'apprendimento dell'italiano L2 da parte degli arabofoni..	p.	65
4.1	Il repertorio linguistico della comunità arabofona.....	p.	65
4.2	L'italiano degli arabofoni.....	p.	66
4.3	Gli errori dell'interlingua.....	p.	67
Capitolo	V Analisi dei dati sull'insegnamento dell'italiano in Libia.....	p.	70
5.1	Insegnanti e studenti di Lingua Italiana in Libia oggi.....	p.	70
5.2	Metodologia.....	p.	75
5.2.1	Distribuzione dei questionari.....	p.	76
5.2.2	Le principali difficoltà degli studenti arabofoni in Libia.....	p.	80
5.2.3	Analisi dei dati del questionario rivolto ai docenti.....	p.	81
5.2.4	Principali commenti degli studenti libici.....	p.	91
Capitolo	VI Il sistema fonetico della lingua italiana e della lingua araba.	p.	96
6.1	Il sistema fonetico come fulcro del problema.....	p.	96
6.2	I suoni della lingua italiana.....	p.	99
6.3	I suoni della lingua araba.....	p.	101
6.4	Sillabe e sequenze sillabiche.....	p.	103
6.5	Ritmo e intonazione.....	p.	104
6.6	Contatto tra italiano e arabo: differenze e difficoltà fonetiche.....	p.	106
Capitolo	VII Unità Didattica (UD).....	p.	108
7.1	Differenza tra Unità Didattica e Unità di Apprendimento.....	p.	108
7.2	La progettazione di un curriculum.....	p.	110
7.3	La certificazione dell'italiano come Lingua Straniera.....	p.	112
7.4	Esempio pratico.....	p.	112

Capitolo VIII Una proposta di Unità Didattica.....	p.	115
8.1 Il progetto di Unità Didattica.....	p.	117
8.1.1 Implicazioni pratiche: le abilità orali: l'ascolto e il parlato.....	p.	117
8.1.2 Tecniche per l'Unità Didattica.....	p.	119
8.1.3 Obiettivo immediato.....	p.	121
8.1.4 Destinatari.....	p.	121
8.1.5 Capacità sociale.....	p.	121
8.1.6 Patto comportamentale.....	p.	122
8.1.7 Contenuti.....	p.	122
8.1.8 Struttura dell'Unità Didattica.....	p.	122
8.1.9 Sussidi.....	p.	122
8.2 Presentazione delle schede.....	p.	124
8.3 Schede per l'italiano come seconda lingua (L2).....	p.	124
8.4 Il punto di vista dei docenti.....	p.	132
Conclusioni.....	p.	135
Riferimenti bibliografici e sitografici.....	p.	144
Appendice.....	p.	151
Allegato 1) Questionario rivolto ai docenti.....	p.	151
Allegato 2) Questionario rivolto ai discenti.....	p.	156

Dediche

“Nel nome di Dio Clemente e Misericordioso”

{O voi umani! Noi vi abbiamo creato da un maschio e da una femmina.

Poi vi abbiamo spartito in nazioni e tribù

Perché facciate reciproca conoscenza.

Il più nobile di voi al cospetto del Dio è il più devoto

In verità il Dio è il Sapiente,

Colui che è informato, veramente!}

(Corano, Sūra: Appartamenti intimi, versetto, 13).

Dedico questo mio modesto lavoro a tutti coloro i quali amano la lingua e la cultura come unico strumento di comunicazione e comprensione che conduce ad una convivenza pacifica tra i diversi popoli del mondo. Confermo che questi elementi costituiscono l'unica base duratura per costruire una società globale di coesistenza armoniosa, tramite la trasformazione di ogni singolo cuore. Questo si può realizzare solo attraverso dialoghi e interazioni che tocchino ciascuno di noi nel profondo.

Ringraziamenti

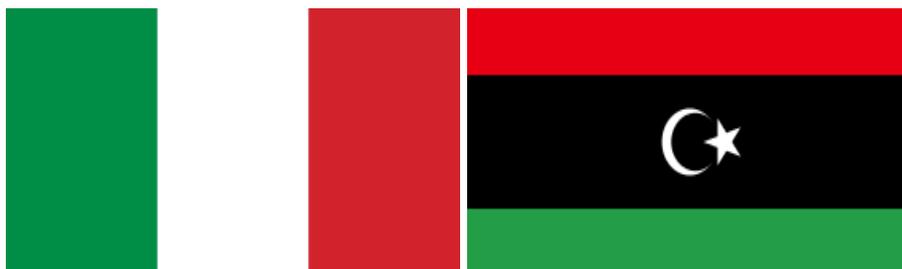
Durante questo lavoro di ricerca ho avuto l'opportunità di conoscere molte persone per la prima volta e di conoscerne altre per la seconda volta. Il lato dell'apprendimento e dell'insegnamento della ricerca mi hanno consentito il contatto proficuo con una sfera più larga di persone, ma la mia famiglia e la mia tutor di questa dissertazione rimangono i miei punti di riferimento cardinali.

Ringrazio la mia famiglia per avermi sostenuto nel mio percorso culturale e per avermi inculcato la bellezza del sapere e della conoscenza. Nella mia famiglia ho apprezzato l'ambizione scientifica, tra mille cose inestimabili, ho imparato ancora una volta la costanza e la dedizione alla ricerca. Con la professoressa Luisa Amenta ho contratto un debito speciale, non solo per l'attenzione con cui mi ha sempre seguito, ma anche per i suoi consigli, suggerimenti e la sua personalità che hanno inciso sulla mia carriera.

Innanzitutto vorrei ringraziare sentitamente il Governo Libico per avermi dato la possibilità di effettuare le ricerche qui in Italia grazie alla borsa di studio concessami. Desidero altresì esprimere la mia riconoscenza alla professoressa Mari D'Agostino, Coordinatrice del Dottorato di Ricerca in "Studi Letterari, Filologico-Linguistici e Storico-Culturali", sempre disponibile e comprensiva. Sono riconoscente al Dipartimento di Scienze Umanistiche presso l'Università di Palermo, che mi ha messo a disposizione tutti i riferimenti, i volumi e le ricche risorse in merito.

Ringrazio di cuore tutti i miei cari amici per il loro sostegno e per i loro suggerimenti preziosi. Desidero inoltre ringraziare il personale bibliotecario della Biblioteca interdipartimentale di discipline I sezione dell'Università degli Studi di Palermo, in particolare, gli egregi signori Sandro Di Bartolo, Fabio Ribaudò e il Dott. Fabio Bertolino per la gentilezza, la professionalità e la collaborazione che hanno mostrato. Il presente lavoro non sarebbe stato possibile senza la munifica assistenza dei docenti e degli studenti dei vari dipartimenti, facoltà ed enti istituzionali libici che si sono offerti come informatori.

Un ringraziamento particolare è dedicato a tutti coloro che mi hanno messo in contatto con loro per la ricca esperienza umana che mi hanno regalato e per avermi dato la certezza e la speranza in un futuro migliore.



Introduzione

L'obiettivo della mia ricerca è rilevare il livello di apprendimento e di insegnamento della lingua italiana in Libia, sulla base dei risultati emersi dalla somministrazione di un questionario sia ai docenti che agli studenti. Inoltre, ci si propone un'analisi degli errori più comune e un'individuazione di efficaci strategie di correzione a partire da quanto dichiarato dagli studenti nel questionario, al fine di proporre un percorso didattico per evidenziare i punti di maggiore difficoltà.

In primo luogo, si è fatta una ricognizione della distribuzione sul territorio libico delle istituzioni scolastiche già preposte agli studi linguistici: università, facoltà, dipartimenti ed enti istituzionali di lingue che si trovano sul territorio lungo la fascia costiera nei grandi centri urbani di Tripoli, Bengasi, Misurata, Al Khomes ed Al Zawia.

Nella città di Tripoli troviamo: il Dipartimento di Italiano, quello di Francese (Facoltà di Lingue), il Dipartimento della Traduzione, Inglese, Francese e Italiano (Facoltà di Lingue), il Dipartimento di Lingua e Letteratura Inglese, quello degli Studi Turistici (Facoltà di Lettere), l'Accademia di Studi Superiori di Tripoli (Janzur) e l'Istituto Italiano di Cultura (IIC), la Società Sakia per la formazione, la riabilitazione, l'occupazione e l'Organizzazione Internazionale Libica di addestramento per l'istruzione di lingue. I dati sono stati raccolti grazie ad una permanenza in Libia da gennaio a marzo 2015 che ha permesso di mettere in evidenza le carenze sui materiali per l'insegnamento e la mancanza di lettori e professori di madrelingua italiana. La crescente instabilità del paese da un punto di vista politico infatti ha precluso l'opportunità di approfondire gli interscambi culturali con le università italiane già avviati attraverso accordi di partenariato tra il nuovo Dipartimento di Lingua Italiana di Misurata nel rispetto del quadro scientifico dell'accordo bilaterale tra la Libia e l'Università Dante Alighieri di Reggio Calabria, il Dipartimento di Lingua Italiana a Bengasi nato in collaborazione con l'Università degli Studi di Palermo.

Per quanto riguarda la situazione a Bengasi, abbiamo riscontrato notevoli difficoltà nella distribuzione di questionari in seguito all'instabilità nelle zone orientali della Libia.

Avrei desiderato raccogliere ulteriori dati riguardo l'insegnamento della lingua italiana in loco e far paragoni con la metodologia applicata sul posto, ma l'instabile e insicura situazione politica non ci ha permesso di raggiungere pienamente il nostro obiettivo scientifico, anche per l'assenza di comunicazione causata dalla difficoltosa mobilità tra le due città. Tuttavia, l'analisi ha evidenziato come nella maggioranza di queste

istituzioni scolastiche si insegna la lingua italiana in corsi semestrali o in Master in "Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera", aperti solo agli studenti già laureati in Lingua Italiana presso l'Università di Tripoli. Si tratta di corsi iniziati con pochi studenti ma che via via sono cresciuti di numero. Sarebbe opportuno che lo studio di una lingua così complessa cominciasse già negli istituti scolastici secondari come opzione di scelta della lingua straniera, come avviene in Italia nelle scuole secondarie insieme alle lingue inglese, spagnolo, francese e tedesco.

Nel mio percorso formativo, sia universitario che nel Master, ho imparato che il compito del docente è quello di fornire ai discenti gli strumenti teorici e pratici affinché compiano i processi cognitivi di comprensione di una lingua straniera. In particolare, i docenti devono sapere insegnare le funzioni di una lingua, in rapporto ai diversi contesti in cui viene scritta o parlata. In altre parole, un buon insegnante deve essere capace di avvicinare gli studenti all'apprendimento degli aspetti linguistici, per trasmettere loro la consapevolezza che, nei libri di testo di diverso ambito e tipologia, si possono trovare strutture linguistiche morfologicamente identiche, ma diverse nei loro singoli significati.

Al docente di italiano spetta infatti il compito di rendere consapevoli i discenti delle "regole" che presiedono ai vari tipi di produzione scritta e orale, sia in ricezione, sia in produzione, invitando gli studenti a promuovere, in fase di ricezione, tutti i mezzi che consentano di superare il livello della comprensione globale - generica, soprattutto l'aspetto linguistico, e che consentano di cogliere i nuclei concettuali e di ridurre con chiarezza il punto di vista e le finalità dell'emittente.

In tale modo, lo studio di una Lingua Straniera diventa una preziosa occasione anche per riflettere sulla cultura di appartenenza della lingua in questione e sulle diverse forme di comunicazione. Tale studio permette di comprendere il rapporto tra i diversi contenuti del pensiero, relativi ai contesti e le forme nelle quali i pensieri si manifestano.

È evidente che quanto si è qui esposto ci rapporta tra due lingue, italiano-arabo, che partono dalla conoscenza, ovvero dal mettere in campo processi cognitivi che sono alla base dell'acquisizione di ogni sapere. Personalmente ho potuto constatare che nell'apprendimento della lingua araba, terminologie scientifiche, matematiche, filosofiche sono confrontabili con le rispettive italiane traendone nel migliore dei modi il giusto significato.

Trovo interessante l'approccio a questa disciplina, anche per le difficoltà che riscontrano gli italiani che si ritrovano a parlare l'arabo; entrambi, sia l'italiano che l'arabo, hanno una inversione nel modo di scrivere, e questo porta il cervello fisiologicamente a

pensare e a guardare in maniera diversa. L'alfabeto presenta nuovi segni e suoni, tempi verbali oppure accenti che in arabo non esistono e segni vocalici che non vi sono, come la difficoltà di una persona di lingua araba a pronunciare determinate lettere B/P oppure V/F o GN e così via.

Accompagnare la formazione linguistica degli studenti con nozioni di fonetica nei corsi di Italiano L2 e LS sembra essere un'esigenza sempre più sentita tanto dagli insegnanti quanto dai discenti. È quindi necessario prevedere, sin dalle primissime fasi di apprendimento, attività didattiche che, all'interno del percorso formativo, mirino specificamente alla sensibilizzazione di studenti stranieri adulti rispetto a suoni (es. la pronuncia del gruppo consonantico gl + i o la duplice pronuncia della s) e fenomeni fonetici (es. le doppie) diversi o assenti nella lingua di provenienza.

Le attività proposte nella nostra dissertazione stimolano una riflessione e alla pratica di alcuni argomenti fondamentali della lingua italiana, allo scopo di agevolare lo sviluppo di una pronuncia più consapevole e precisa e di contrastare il fenomeno di fossilizzazione che solitamente si verifica, a livello fonetico, anche in soggetti che hanno raggiunto un alto livello di competenza linguistica.

L'aspirazione della ricerca è dare un apporto soprattutto alla divulgazione e all'apprendimento della lingua italiana in Libia. Inoltre, un altro obiettivo è quello di rilevare il livello di insegnamento e assimilazione, avvicinare alla soluzione dei processi cognitivi di apprendimento, interiorizzazione e simbolizzazione in qualità di docente lo studente stesso; ci interessa il punto di vista dei docenti a proposito e ci serve anche raccogliere osservazioni e suggerimenti per migliorare l'apprendimento nella circoscrizione libica.

Durante il mio percorso formativo di Dottorato di Ricerca sono partito per la Libia due volte:

– la prima, da gennaio a marzo del 2015, ho fatto un sopralluogo nei luoghi della didattica in cui ho messo in evidenza le carenze ed i difetti dell'insegnamento. Pertanto ho deciso di formulare e distribuire questionari rivolti sia ai docenti che ai discenti nelle varie sedi istituzionali e universitarie libiche, al fine di comprendere e perfezionare sia il livello dell'apprendimento che dell'insegnamento dell'italiano.

– la seconda volta mi sono recato a Tripoli, dal 27 giugno al 17 luglio 2016, al fine di poter svolgere attività connesse alla ricerca del terzo anno di Dottorato. In particolare, l'attività consiste nella comprensione del punto di vista dei docenti libici impegnati, rispettivamente, nell'insegnamento e apprendimento della lingua italiana, allo scopo di

comprendere e scrutare meglio le potenzialità di sviluppo e raccogliere dati ancora più specifici relativi all'apprendimento della lingua italiana da parte di soggetti arabofoni.

Ho visitato per un breve periodo alcune facoltà di lingue nelle sedi universitarie tra cui l'Università di Tripoli e l'Università di Al Zawia, per incontrare i docenti impegnati nell'insegnamento dell'italiano e rilevare da loro i dati in merito all'impostazione e alla programmazione dell'Unità Didattica. Inoltre, ho incontrato i capi dei Dipartimenti di Italianistica in loco, che sono stati veramente disponibili e bendisposti nonostante fossero in ferie estive.

Questi questionari sono stati così distribuiti nelle seguenti istituzioni esistenti dello stato libico, in particolare presso: Tripoli, Bengasi, Misurata, Al Khomes ed Al Zawia.

Siamo partiti dalla considerazione del numero di docenti che si occupavano dell'insegnamento nei vari istituti, sia del numero di studenti iscritti ai corsi; abbiamo raccolto i dati attraverso un questionario formato da 18 domande ad un campione di almeno 14 docenti che insegnano l'italiano nelle varie università libiche, infine un campione di 177 studenti che studiano l'italiano in varie sedi libiche.

Per analizzare al meglio la situazione nel mio paese riguardo all'insegnamento della lingua italiana, ho scelto di applicare il metodo scientifico "quantitativo", perché dà i risultati più affidabili, in quanto utilizza la matematica e dà la possibilità di avere risultati oggettivi, quindi non influenzabili e condizionabili soggettivamente.

A questo scopo penso di elaborare due diversi "questionari", formulando domande ad hoc indirizzate sia agli insegnanti, sia agli studenti.

La tesi inizia, dunque, con una premessa sulla discriminazione di alcuni suoni inesistenti in arabo e l'acquisizione del controllo dei propri organi fonatori per imitare in modo adeguato i suoni delle altre lingue e introduce ai repertori linguistici arabo-italiano che sono appunto i componenti della variazione linguistica con cui un apprendente arabo della lingua italiana deve fare i conti; presenta presupposti e concetti di fondo che saranno un punto di riferimento nella raccolta del materiale didattico e nel delineare lo sfondo dell'apprendimento dell'italiano da parte degli studenti libici.

Quanto detto sopra dovrebbe aiutarci a capire che non ci troviamo di fronte ad una cultura monolitica, uniforme dall'Atlantico al Golfo Persico, ma ad una galassia al cui interno si perpetuano differenze culturali e convivono numerose minoranze che hanno preservato con tenacia le proprie specificità. A volte succede di scoprire i nostri studenti più simili agli italiani di quanto avessimo immaginato; altre volte, invece, di essere sorpresi da situazioni o sfumature del tutto inaspettate.

Affrontare queste differenze con delicatezza e consapevolezza può aiutarci a trasformare l'esperienza didattica in reale esperienza di vita, per loro e per noi.

Il mio lavoro è così articolata in otto capitoli preceduti da un'introduzione con obiettivi seguiti da una conclusione:

il Capitolo I è dedicato all'ambito dell'insegnamento-apprendimento delle Lingue Straniere;

il Capitolo II è rivolto all'area delle metodologie di insegnamento, al fine di dare uno sguardo storico ai metodi, approcci e tecniche;

nel Capitolo III passiamo alle caratteristiche generali di quelle due lingue, cioè arabo e italiano, la diffusione, l'incontro di lingue e le loro interferenze linguistiche;

il Capitolo IV è destinato in particolare all'apprendimento della lingua italiana come Lingua Straniera da parte dei discendenti arabofoni per far capire meglio loro gli errori dell'interlingua;

il Capitolo V è indirizzato all'analisi dei dati ricavati sull'insegnamento dell'italiano in Libia e all'approfondimento della realtà dell'insegnamento in loco, rilevando, ove è stato possibile, eccellenze o carenze nell'insegnamento di questa lingua;

il Capitolo VI riguarda il sistema fonetico della lingua italiana e della lingua araba. Per affrontare tale problematica abbiamo deciso di limitare il campo d'indagine e quindi di ovviare alla mancanza di dati sull'intonazione araba, analizzando l'intonazione e l'accento negli atti illocutivi-direttivi in un questionario appositamente raccolto in italiano. Intendiamo condurre confronti glottodidattici tra la realizzazione fonetica nelle due varietà linguistiche allo scopo di scoprire in quali proporzioni la linguistica della L1 influenzi la L2 e di verificare, almeno parzialmente, se la linguistica costituisca un campo di palese interferenza dalla lingua prima.

Il Capitolo VII concerne la proposta di un'Unità Didattica sulla base dei risultati emersi della ricerca;

il Capitolo VIII infine tratta il progetto di Unità Didattica e gli obiettivi immediati. L'applicazione delle teorie linguistiche nell'ambito dell'acquisizione di lingue seconde non deve essere un'operazione meccanica e ricorda da una parte l'aiuto che le teorie più aggiornate forniscono nell'apprendimento dei vari fenomeni rilevati in L2 e la ricca risorsa di dati che queste produzioni costituiscono per la linguistica ma, dall'altra parte, sottolinea la necessità di non considerare gli studi acquisizionali subordinati alla teoria linguistica e quindi, di non adottare fedelmente modelli astratti che potrebbero essere inadeguati, dato che sono stati originariamente modellati su lingue prime.

Questa tesi è nata appunto con la speranza di poter essere utile a quegli insegnanti di italiano (ma anche di traduzione dall'arabo all'italiano e viceversa), che hanno in classe un apprendente arabofono. Essa è nata con lo scopo di facilitare tali insegnanti a capire meglio il grado e il perché di alcune difficoltà linguistiche dei propri studenti ed a pianificare di conseguenza il percorso didattico.

In una prospettiva a lungo termine, questo lavoro potrebbe servire anche all'elaborazione di materiale didattico destinato appositamente agli apprendenti di origine araba e di una grammatica contrastiva italiano-araba.

Lavorare con discendenti arabofoni può costituire uno stimolo interessante sotto più punti di vista, non ultimo quello di farci incontrare una cultura di cui si sente spesso parlare, ma della quale si hanno conoscenze non sempre approfondite. Alcune considerazioni di carattere socio-linguistico possono contribuire a colmare queste lacune ed allo stesso tempo aiutarci a delineare la situazione di partenza dei nostri studenti e comprenderne i bisogni specifici.

Troviamo utile l'apprendimento di una Lingua Straniera anche nel proprio paese d'origine, perché se è vero che una lingua si apprende più rapidamente nel paese dove viene parlata, è anche vero che questa condizione rende difficile l'apprendimento a causa della complessità sociale e comunicativa del paese straniero.

I CAPITOLO

Apprendimento-insegnamento delle Lingue Straniere (LS)

1.1 Apprendimento ed insegnamento

Quando parliamo di apprendimento della LS definiamo il processo con cui i soggetti imparano una o più lingue in aggiunta alla loro lingua madre. L'insegnante, durante l'insegnamento di una LS, può incentivare l'apprendimento o stimolare il desiderio, da parte dell'apprendente, di imparare una LS. In contesti in cui l'apprendimento può avvenire in maniera guidata dall'insegnante, ad esempio in una classe di lingue, molti sono gli strumenti che possono facilitare o comunque rendere più semplice il rapporto tra apprendimento e insegnamento. Uno di questi è rappresentato dall'analisi dell'interlingua, concetto sviluppato in linguistica acquisizionale e di cui parleremo brevemente più avanti. Un altro è rappresentato dall'utilizzo di strumenti glottodidattici, come l'Unità Didattica a cui sono dedicati i capitoli conclusivi di questo lavoro. È bene anticipare, ma verrà ripetuto più avanti, che ogni apprendente avrà un ritmo di apprendimento diverso da un qualsiasi altro apprendente e che questa differenza influenza anche il docente nella pratica dell'insegnamento di una LS che dovrà adattare il modo in cui insegna alle necessità degli apprendenti.

1.2 Il processo di apprendimento e di acquisizione

Negli ultimi anni, grazie all'influsso di teorie psicolicolinguistiche-cognitive e linguistiche, la glottodidattica ha dato maggiore importanza a tutto quello che è l'aspetto comunicativo della competenza linguistica, a discapito, in alcuni approcci, dell'accuratezza formale.

Nell'elaborazione di un programma di insegnamento, il docente deve cercare di immergere lo studente nella lingua straniera, mettendolo in contatto il più possibile con la lingua autentica. Il docente inoltre ha come obiettivo quello di creare un gruppo di studio il più omogeneo possibile che tenga conto della differenza tra i vari apprendenti ma che ne riesca a mantenere l'individualità e l'autonomia. Questa autonomia dello studente lo aiuta, insieme all'ausilio di modalità di insegnamento "*learner centred*", ad acquisire effettivamente ed efficacemente lingua.

Si è parlato di apprendimento e acquisizione, ed è probabilmente utile dare una definizione di questi due termini prima di andare avanti. Per apprendimento si intende un

un processo razionale e consapevole, governato dall'emisfero sinistro e che avviene nella memoria a breve termine. La competenza appresa, non essendo definitiva, è destinata ad essere dimenticata dopo un certo periodo. L'apprendente non padroneggia la competenza appresa, rendendone molto più lento, meno accurato e più meccanico l'uso.

Si parla di acquisizione quando la competenza appresa diventa inconscia, diventa bagaglio di quell'apprendente entrando nella sua memoria a lungo termine. Quando si ha acquisizione, la competenza acquisita viene padroneggiata dall'apprendente, rendendone veloce, accurato e naturale l'uso. Dal punto di vista neurolinguistico, l'acquisizione avviene quando la competenza utilizza entrambi gli emisferi del cervello.

A Krashen, nel 1985, si deve la teorizzazione del modello del monitor. Questa teoria, che si basa sulle variabili che possono incidere il processo di apprendimento, riconduce l'acquisizione linguistica ad una elaborazione in cui sono coinvolti tre operatori mentali che chiama: **filtro affettivo**, **organizzatore** e **monitor**.

Il filtro affettivo indica l'insieme di variabili, di carattere psicoaffettivo, che seleziona l'input a cui è esposto l'apprendente. Più il filtro affettivo è alto, quindi in condizioni di stress o simili, meno elementi dell'input verranno immagazzinati come intake. Motivare adeguatamente un apprendente potrebbe permettere l'abbassamento del filtro affettivo e un maggiore intake.

L'organizzatore, lavorando sull'intake raccolto tramite il filtro affettivo, sarebbe l'operatore responsabile dell'elaborazione della competenza linguistica dell'apprendente. La sua azione è rilevabile negli errori sistematici degli apprendenti.

Il monitor controlla le produzioni dell'organizzatore, conformandole alle regole esplicitamente apprese. Questo opera in particolare quando sono presenti conoscenza consapevole di una regola, attenzione alla forma espressa e produzione controllata di lingua.

Krashen riassume il suo modello in cinque ipotesi:

1. *l'ipotesi dell'acquisizione/apprendimento (acquisition/learning)*: acquisizione e apprendimento sarebbero due processi separati. Di questi, il secondo avviene in maniera consapevole e mediata dallo studio, il primo avviene a livello subcosciente e mediato dall'input fornito in LS o L2. Altra differenza importante è che il secondo non arriverebbe mai a tradursi in acquisizione;
2. *l'ipotesi del monitor (o editor)*: quanto appreso consapevolmente agisce su quanto prodotto dall'organizzatore per renderlo simile alle regole apprese e correggerlo;

3. l'*ipotesi dell'ordine naturale*: le regole di una lingua si acquisiscono secondo un ordine naturale indipendente dall'ordine in cui sono state insegnate;
4. l'*ipotesi dell'input*: l'input comprensibile favorisce l'acquisizione, contenente strutture di poco più complesse rispetto a quelle del livello di interlingua posseduto;
5. l'*ipotesi del filtro affettivo*: il filtro condiziona l'efficacia dell'input, in base a fattori emotivi ed affettivi, quanto l'apprendente riuscirà ad acquisirne. Più alto sarà il filtro, a causa di scarsa motivazione o di esperienze negative, meno input si trasformerà in intake.

Lo studio dei processi che governano l'acquisizione del linguaggio da parte degli esseri umani ha portato, in particolare, alla postulazione di due correnti contrastanti tra loro: **comportamentismo e cognitivismo**.

Per il comportamentismo teorizzato da Skinner, l'apprendimento linguistico si comporta come l'apprendimento in genere. Il linguaggio umano viene considerato come un'attività regolata da meccanismi analoghi a quelli che regolano le attività delle altre specie animali. Il filone comportamentista sostiene che tutta l'attività umana, compresa la lingua non sia che una catena di sequenze materiali che seguono rapporti di cause ed effetti codificati come *stimoli e risposte*. Apprendere un linguaggio significa sviluppare la giusta risposta ad un determinato stimolo. Così come nei bambini che provano a parlare e che vengono premiati dai genitori quando compresi, così anche l'apprendente va *rinforzato* dall'ambiente.

“Secondo i comportamentisti, il bambino non apprende i significati mediante processi cognitivi, ma acquisisce soltanto le abilità a fare nascere determinati risposte appropriate a dati stimoli. Ciò vuole dire che il significato viene appreso automaticamente come risposta condizionata dagli stimoli, senza che vi sia alcuna attività mentale cosciente”¹.

Quando si apprende una nuova lingua bisogna tenere conto anche delle abitudini contratte nella lingua madre e/o altre conosciute dall'apprendente, dalle quali risulta condizionato e che creano continue interferenze. Essendo basato sullo schema *stimolo-risposta*, l'apprendimento avviene per costante allenamento e ripetizione delle risposte a determinati stimoli.

Il cognitivismo, nato dapprima come indirizzo psicologico contrapposto al comportamentismo, studia i processi cognitivi mediante i quali un organismo acquisisce informazioni dall'ambiente, le elabora e le controlla. Fu il linguista Noam Chomsky ad importare il cognitivismo in ambito linguistico. Criticando le teorie di Skinner, egli

¹ Wanda d'Addio Colosimo, “*Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*”, Bologna, Zanichelli editore, 1974, p. 22

afferma che il linguaggio “non obbedisce a stimoli esterni, ma è invece determinato da una capacità innata nell’uomo, che trova la sua prima realtà nella mente”². La rapidità con cui i bambini riescono a dedurre le regole grammaticali insite nella lingua che ascoltano e la loro capacità di usarle *in modo creativo*, ovvero formando frasi inedite, suggerisce che essi siano già in possesso, fin dalla nascita, di una conoscenza potenziale dei principi generali che determinano la struttura della lingua.

Il docente che abbraccia la teoria cognitivista, infatti, è convinto che le facoltà della mente legate nello specifico all’acquisizione delle conoscenze siano innate o almeno non totalmente determinate da stimoli provenienti dall’ambiente esterno.

Sono gli *universal* che stanno alla base di tutte le lingue che permettono ad un bambino di scegliere, secondo i dati che lo colpiscono dall’esterno, una delle grammatiche di cui il suo cervello è capace in potenza³.

Tuttavia, Chomsky stesso ha sottolineato come le teorie cognitive fossero di difficile applicazione in campo didattico.

Il contatto intensivo con i testi linguistici incoraggia lo studente all’uso *creativo* della lingua, permettendogli di formulare delle ipotesi sulle regole insite nel sistema linguistico oggetto di studio. Affinchè si verifichi questo processo di scoperta, lo studente deve avere la possibilità di produrre frasi con una certa libertà, utilizzando la lingua in modo creativo. Inibire questo processo mediante esercitazioni ad esito obbligato, che prevedono solo una risposta giusta, potrebbe bloccare l’allievo nell’ acquisire una reale competenza comunicativa.

1.2.1 Input comprensibile

Nel paragrafo precedente si è parlato di input comprensibile. Ma a cosa ci si riferisce? Secondo l’ipotesi dell’input comprensibile condizione necessaria, ma non sufficiente, per l’apprendimento di un input è che questo sia espresso come risultato di $i+1$, dove i rappresenta un input noto e già assimilato dall’apprendente e 1 rappresenta la nozione in più da apprendere. Tenendo a mente che l’acquisizione di strutture avviene sempre seguendo un ordine naturale, credo sia interessante fornire un esempio di $i+1$ nella lingua italiana come LS, in particolare nella grammatica (per comodità espositiva): si

²Wanda d’Addio Colosimo, “*Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*”, Bologna, Zanichelli editore, 1974, p. 24.

³Wanda d’Addio Colosimo, “*Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*”, Bologna, Zanichelli editore, 1974, p. 25.

prenda come input i il tempo passato prossimo dell'indicativo, formato da ausiliare essere o avere (al presente indicativo) più participio passato (spesso in forma non analizzata, cosa che comunque non invalida l'esempio). I può benissimo essere rappresentato dalla nozione di transitività e non transitività. Il risultato può portare alla comprensione non solo dell'input $i+1$ ma anche a come scegliere l'ausiliare corretto. In questo caso, come si vede il risultato non è proprio $i+1$ ma superiore. Questa viene chiamata *input hypothesis* e afferma che purché risulti comprensibile e compreso, l'input non debba necessariamente essere limitato a $i+1$.

1.2.3 Filtro affettivo e motivazione

“È preferibile non chiedere lo studente di parlare o interloquire in lingua straniera prima che egli si senta sicuro di riuscirci è inutile ai fini dell'acquisizione; è addirittura controproducente ai fini motivazionali”³.

Quando si parla di apprendimento non si può prescindere dal parlare di motivazione. Posta in relazione all'ipotesi del filtro affettivo, la motivazione gioca un ruolo chiave nella buona riuscita dell'apprendimento, fornendo lo stimolo e la spinta necessari a continuare.

Dovere, bisogno e piacere rappresentano tre elementi che motivano l'agire dell'essere umano. Il dovere è tipico dei contesti scolastici, il bisogno è l'essere consapevoli della necessità di fare qualcosa, il piacere, è raggiungimento di qualcosa che si desidera ardentemente. Il bisogno, trattandosi di una motivazione razionale e consapevole, è principalmente legata all'emisfero sinistro. In grado di coinvolgere entrambi gli emisferi cerebrali, il piacere può diventare una motivazione potentissima.

Il piacere derivante dall'apprendimento è facilmente annullabile dal fallimento. Compito dell'insegnante è creare delle condizioni in cui, dando la possibilità agli apprendenti di esercitarsi, si annulli questo dispiacere, abbassando nuovamente il filtro affettivo.

La motivazione, soprattutto *integrativa*⁴, la fiducia in se stessi, l'autostima e un basso livello di ansia, può contribuire all'abbassamento del filtro affettivo che impedisce l'interiorizzazione di nuovi input, seppure comprensibili.

³ Gianfranco Porcelli, “*Principi di glottodidattica*”, Brescia, editrice La Scuola, 1994, pp. 106-108.

⁴ Gianfranco Porcelli, “*Principi di glottodidattica*”, Brescia, editrice La Scuola, 1994, p. 107.

La teoria di Krashen postula che l'acquisizione avvenga solo se l'apprendente non si pone "sulla difensiva", innalzando il filtro affettivo. Se ben disposto a decodificare e a comprendere messaggi autentici, il filtro si abbasserà, permettendo l'acquisizione.

1.3 Gli attori del processo didattico

Coloro che interagiscono, sono gli studenti, con le loro esigenze e bisogni, e l'insegnante, con i suoi compiti e obiettivi.

1.3.1 L'allievo

Tradizionalmente lo studente era considerato come una *tabula rasa* da riempire di nozioni trasmesse da un docente-onniscente. Compito dello studente era memorizzare queste nozioni e applicarle in seguito. Ogni scorretta applicazione veniva etichettata come errore sansionabile e corretta.

In tempi recenti questa concezione è andata scemando in favore di una visione dell'apprendente come entità capace di comunicare perfino a livelli bassi tramite l'uso dell'interlingua. Lo sviluppo linguistico segue adesso i bisogni linguistici dello studente e non i dettami del docente-onniscente, docente che adesso influenza maggiormente la rapidità del percorso didattico.

Ogni studente è in grado di individuare diversi esempi di un fenomeno degno di studio, ipotizzare una "regola" riguardante la sua struttura o la sua funzione, verificarne la fondatezza e modificarla. È consapevole che la regola così elaborata da lui potrebbe non essere la verità assoluta, che potrebbe essere scorretta o che potrebbe subire ulteriori modifiche, ma ciò non lo ferma dal testarla.

La moderna glottodidattica attribuisce un ruolo importante anche alle interazioni tra apprendenti. Gli studenti vengono percepiti come colleghi, persone legate insieme da un interesse e da una motivazione, che insieme affrontano un percorso di apprendimento cooperativo e collaborativo.

1.3.2 L'insegnante

Il ruolo dell'insegnante in ambito didattico si è gradualmente evoluto nel corso dei secoli. In passato, il professore era una guida spirituale e morale, un punto di riferimento culturale, una sorta di "depositario della verità". Era il docente a stabilire le modalità di insegnamento, il modo in cui articolare il percorso didattico, cosa inserire al suo interno e

cosa no. Di conseguenza, ciò che veniva deciso e trasmesso dall'insegnante era incontestabile da parte degli studenti e la sua figura era praticamente intoccabile.

Generalmente, però, il docente selezionava un manuale che veniva utilizzato come base fondamentale sulla quale organizzare il percorso didattico. Dovendo rispettare le direttive ministeriali, egli era quasi sempre portato a seguire in maniera molto rigida le tappe dell'apprendimento programmate dall'autore del libro. Pertanto, la figura dell'insegnante si riduceva ad un puro e semplice esecutore di ordini e decisioni prese da burocrati o linguisti, il cui ruolo era solo quello di motivare gli studenti ad imparare questi argomenti preselezionati.

Grazie ai recenti sviluppi della glottodidattica, la funzione svolta dall'insegnante inizia a cambiare. Come spiega Freddi: "La seconda metà del XX secolo ha cancellato l'insegnante "maestro" dall'autorità indiscutibile e ne ha fatto un esperto di didattica disciplinare, lo ha trasformato in maniera radicale facendone via via un facilitatore, un consigliere, un tutor oppure un regista che sta dietro le quinte e guida gli studenti-attori".

Questo nuovo prototipo di insegnante, che potremmo definire "comunicativo", ha un ruolo decisionale molto più elevato: egli attinge al libro di testo nel modo che reputa più opportuno, selezionando le attività che ritiene funzionali al percorso didattico che ha ideato. Qualora lo ritenga necessario, egli ha anche la possibilità di sfruttare un'ampia gamma di materiale didattico supplementare, spesso tratto da testi autentici che permettono agli studenti di avere un rapporto più diretto e naturale con la lingua oggetto di studio.

L'insegnante di qualità secondo Mariotta deve:

a) saper lavorare in team, cioè sviappare una collaborazione proficua con gli altri insegnanti impegnati nell'Educazione linguistica (italiano, lingue straniere, eventuali lingue classiche);

b) imparare ad evolversi in sintonia con i cambiamenti e l'evoluzione della comunità scolastica di cui è parte;

c) riconoscere il valore delle esperienze, apprendendo nuovi modi per risolvere i problemi che esse pongono.

d) essere in grado di gestire il suo percorso didattico, assumendo ruoli diversi in aula in base alle situazioni in cui si trova (ruolo di consigliere, guida, intrattenitore, ecc);

e) creare un legame tra l'istituzione in cui lavora e il paese di cui insegna la lingua e la cultura attraverso l'organizzazione di progetti internazionali, scambi tra studenti, ecc.

Al fine di semplificare il nostro discorso relativo alla moderna visione sia del docente sia del discente, proponiamo uno schema chiaro e dettagliato che puntualizza tutti i

tratti caratterizzanti i due attori del processo di insegnamento-apprendimento di cui ci siamo finora occupati.

DOCENTE	DISCENTE
Da oracolo a docente-maièuta, consulente e guida	Da ricettacolo passivo di conoscenza a costruttore attivo della stessa e a risolutore di problemi complessi
Da insegnante solitario a membro di una squadra di apprendimento, di qui la netta riduzione del senso di isolamento	Analizzare gli argomenti e i contenuti da prospettive diverse
Da insegnante che controlla totalmente il contesto educativo a partecipante attivo insieme gli studenti, del processo di insegnamento-apprendimento	Elabora domande accurate e tenta di individuare risposte valide
Da trasmettitore di conoscenza a "progettista" delle esperienze di apprendimento degli studenti	Agisce in qualità di membro di un gruppo di apprendimento virtuale impegnato in compiti cooperativi e collaborativi, dando il suo personale contributo all'interazione di gruppo
Imposta soltanto la struttura iniziale del lavoro dello studente, incoraggiando una maggiore capacità di auto direzione	Verificare e ne incrementa lo sviluppo di culture diverse che si incontrano negli ambienti in rete nei cibernodi didattici
Privilegia domande che prevedono una risposta aperta e che stimolano gli studenti a pensare in modo creativo, mettendo in relazione idee ed informazioni apparentemente non correlate	Diventa il "gestore" del proprio processo di apprendimento in termini di spazio e tempo
Resiste alle tentazioni di fornire risposte stimolando e aiutando gli studenti a scoprire da soli la risposta	Diventa protagonista dell'applicazione concreta della conoscenza acquisita piuttosto che osservare la prestazione esperta dell'insegnante, o semplicemente apprendere a superare una prova
Stimola discussioni riproponendo le domande provenienti dai singoli studenti, al gruppo o agli altri studenti	Riconosce l'importanza dell'acquisizione di adeguate strategie di apprendimento (individuali e collaborative)
Presenta gli argomenti tenendo conto di molteplici prospettive ed illustra i punti salienti	
Manifesta una sensibilità maggiore verso gli stili di apprendimento degli studenti	

(Da: Globalizzazione e Innovazione: di Maria Amata Garito, http://www.uninettuno.it/garito/approfond/01globalizz_innovaz.html).

1.4 Obiettivi dell'insegnamento delle lingue

Trattandosi di un lavoro dedicato all'insegnamento di una lingua, sembra opportuno dedicare questo paragrafo a quelli che sono gli obiettivi dell'insegnamento delle lingue.

1.4.1 Nozione di “obiettivo”

“Ogni intervento educativo e didattico è finalizzato al raggiungimento di *mete* e di *obiettivi*, trattando dell’educazione linguistica, abbiamo identificato:

a) quattro *mete generali* (autorealizzazione, acculturazione, socializzazione e relativismo linguistico-culturale;

b) oltre una dozzina di *mete specifiche*, nel senso di “subject specific”, le quali coincidono con le valenze e con le funzioni della lingua da noi selezionate.”⁵

“È necessario precisare gli obiettivi da raggiungere, intendendo per obiettivi le competenze, le abilità e le operazioni linguistico-comunicative da richiedere all’apprendente, competenze-abilità-operazioni che egli dovrà esibire sotto forma di atti e comportamenti linguistici che risultino corretti per forma grammaticale, coerenti con il contesto sociolinguistico ed efficaci su piano pragmatico (Porcelli, 1972)”⁶.

I tipi di obiettivi possono essere innumerevoli, spaziando da micro (riuscire a presentarsi, fornire un indirizzo, rispondere ad un piccolo questionario, ecc.) a macro livelli (comunicare in maniera corretta in LS). Mentre il raggiungimento delle mete può essere solamente ipotizzato da suggerimenti o indizi parzialmente attendibili, il raggiungimento degli obiettivi può essere misurato, almeno teoricamente (mancando infatti di duttilità ed esaustività individuate in contesto teorico), con il *language testing*.

1.4.2 Obiettivi-competenze per comunicare

Quando si parla di obiettivi comunicativi, si fa riferimento all’ampio approccio comunicativo. L’obiettivo di tipo comunicativo è una reazione, cominciata negli anni ’70, a quegli obiettivi focalizzati più sull’insegnamento di strutture grammaticali che sull’utilizzo della lingua in contesti comunicativi. Dell’approccio comunicativo si parlerà più avanti. In questa sede basta anticipare che la lingua utilizzata dagli apprendenti viene valutata in base alle proprie competenze e capacità comunicative.

Conoscere una lingua significa tre cose:

- **sapere la lingua:** conoscenza degli aspetti legati alla produzione di frasi e testi;
- **saper fare lingua:** conoscenza delle abilità primarie (parlare, leggere, scrivere) e delle abilità integrate (dialogo, riassunto, dettato, parafrasi, prendere appunti, traduzione);
- **saper fare con la lingua:** capacità nell’utilizzo delle competenze legate agli usi della lingua.

⁵ Giovanni Freddi, “*Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*”, Torino, UTET Libreria, 1994, p. 84.

⁶ *ibidem*.

1.4.2.1 Obiettivi-competenze di natura linguistico-comunicativa

Le abilità linguistiche sono: - ricezione; - produzione; - interazione; - mediazione.

Competenza linguistico – comunicativa, viene definita come quella capacità che permette ad un individuo di esprimersi utilizzando strumenti linguistici.

Tale competenza, a sua volta, si divide in altre componenti. In particolare:

Competenza semiotico-culturale: essa si trova alla base della comunicazione. Consente non solo di porre in relazione linguaggio verbale e linguaggio non verbale in maniera coerente dal punto di vista semiotico, ma permette anche di sfruttare tali relazioni con modalità socialmente efficaci.

Competenza testuale: una comunicazione efficace non si costruisce accostando parole isolate o parti di frasi, ma producendo sequenze linguistiche più o meno estese e compatte, caratterizzate dalla presenza di un ordine gerarchico delle parti costitutive, da collegamenti grammaticali interni e da legami logici con la situazione in cui si colloca; in altre parole, gli individui si esprimono producendo dei *testi*.

Competenza linguistica: fa riferimento alla capacità di utilizzare la lingua sia nelle abilità ricettive (comprendere, parlare, leggere e scrivere) sia in quelle produttive (conversare, riassumere, ecc.).

Competenza sociolinguistica: riguarda la capacità del parlante di adattare la sua produzione linguistica al contesto socio-culturale che lo circonda (rapporto tra gli interlocutori, argomento, luogo, ecc).

Competenza paralinguistica: fa riferimento alla capacità di saper valutare il significato psicologico, sociale e contestuale di elementi che accompagnano il flusso di parole come il tono della voce, la velocità della conversazione, le interruzioni e le riprese, le cadenze regionali del parlante.

Competenza extralinguistica: la capacità di collegare armoniosamente il linguaggio verbale ad altri linguaggi non verbali, quali la cinesica (gestualità, atteggiamenti e posture del corpo), prossemica (organizzazione-fruizione degli spazi e delle distanze), i codici oggettuali (assenza-presenza-natura di abiti, ecc.)

1.4.2.2 Obiettivi-competenze di natura strettamente linguistica.

La competenza di natura esclusivamente linguistica: abilità relative a fonologia, lessico, morfosintassi e ad altri aspetti legati alla costruzione del linguaggio sia dal punto di vista cognitivo che conoscitivo.

La *competenza microlinguistica*: competenze linguistiche sviluppate tramite la lingua comune, ma valido anche per l'insegnamento delle microlingue impartito in genere nelle scuole o università.

Quando si parla di microlingue, o lingue per scopi speciali, il riferimento va ai linguaggi settoriali propri di alcuni settori economici, scientifici, lavorativi e tecnologici. Si tratta di aree specializzate dell'uso linguistico che sono andate a poco a poco differenziandosi dall'uso quotidiano.

La *competenza traduttiva*: necessaria ottima padronanza della lingua, sia a livello grammaticale che ortografico e stilistico. È necessaria inoltre una disposizione per la traduzione che consiste nella conoscenza di entrambe le lingue così che la traduzione possa realizzarsi con una perdita nulla o minima.

1.4.2.3 La competenza metalinguistica

Per competenza metalinguistica si intende la capacità di riflettere sulla lingua. Nel caso specifico dell'argomento della tesi, Questa riflessione verte sul processo d'apprendimento, fondamentale per la riuscita di un apprendimento autonomo e consapevole.

1.4.2.4 Obiettivi-operazioni

Questi obiettivi sono formati da operazioni linguistiche il cui raggiungimento richiede un periodo quantificabile: un minuto, un'ora, una mezza giornata.

Gli obiettivi-operazioni assumono in genere le caratteristiche di *task*, cioè di compiti da risolvere (*problem solving*) utilizzando l'ingegno, la fantasia e le competenze linguistiche possedute. Questi *task* rappresentano delle *simulazioni* di situazioni comunicative e sociali in LS con cui l'apprendente può misurarsi senza rischi.

“Tutte queste operazioni, che costituiscono la trama e l'ordito della comunicazione quotidiana, sono altrettanti da perseguire e da specificare nella programmazione dell'insegnamento”⁷.

1.5 Competenza linguistica e competenze extralinguistiche

Secondo Noam Chomsky, il concetto di competenza linguistica si concretizza nell'idea di *Grammatica Universale*, cioè quell'insieme di principi e regole che sono alla base di tutte le lingue umane. Le competenze comunicativo-linguistiche si sviluppano a partire dai

⁷ Giovanni Freddi, “*Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*”, Torino, UTET Libreria, 1994, p. 91.

principi astratti della Grammatica Universale, ma sono vincolate da altre due conoscenze preliminari:

Conoscenza esplicita: ovvero ciò che un individuo sa o crede di sapere sul mondo e sulle persone che lo circondano. È una conoscenza consapevole, pertanto può essere descritta linguisticamente e può essere oggetto di riflessione e approfondimento.

Conoscenza tacita: è l'insieme delle competenze che l'individuo possiede e sa mettere in pratica, ma che non possono essere espresse linguisticamente. Tutto questo si riflette in tutte quelle abilità che permettono ad un individuo di interagire col mondo: l'utilizzo delle regole di un sistema linguistico in una produzione linguistica, la capacità di agire in un contesto specifico, ecc. Ad esempio, quando parliamo con un interlocutore adulto nella nostra madrelingua, diamo tacitamente per scontato che egli sia in grado di esprimersi ed interpretare il discorso, esattamente come noi. Se notassimo che la comunicazione non avvenga in maniera fluente, come da noi previsto, automaticamente eserciteremmo un maggiore controllo sulle nostre scelte lessicali e sulle costruzioni sintattiche che utilizziamo.

Un altro elemento fondamentale nell'ambito della comunicazione tra individui è la **competenza extralinguistica**. Come è già stato accennato in precedenza in questo lavoro, essa è un insieme complesso di vari linguaggi non verbali che il parlante unisce al linguaggio verbale quando si esprime. Nello specifico, essi sono:

- **Competenza paralinguistica**: capacità di gestire l'intonazione, il tono di voce e la velocità della produzione linguistica, al fine di modificare il senso dell'enunciato o enfatizzarlo.

- **Competenza cinesica**: capacità di comprendere e di utilizzare i gesti, le espressioni facciali, i movimenti delle mani, in connessione con la lingua.

- **Competenza prossemica**: uso dello spazio interpersonale e capacità di mantenere la giusta distanza dall'interlocutore in base al rapporto esistente tra i partecipanti alla conversazione o a fattori culturali.

- **Competenza oggettuale e vestemica**: la prima è la capacità di utilizzare oggetti come strumenti per comunicare un determinato concetto o funzione sociale; con il termine vestemica ci riferiamo alla capacità di padroneggiare il sistema della moda e quindi di comprendere quando indossare divise, uniformi, abiti più o meno formali in base al contesto.

- **Competenza tattile**: uso di strette di mano, baci e simili contatti fisici con l'interlocutore.

1.5.1 La lingua

Quando si definisce la parola lingua, il dizionario restituisce la seguente definizione⁸: "è un mezzo di comunicazione ed un insieme di convenzioni (fonetiche e morfologiche per quanto riguarda la forma, sintattiche e lessicali, per quanto riguarda il significato) necessarie per la comunicazione orale e l'espressione scritta fra i singoli appartenenti a una comunità etnica, politica, sociale, consacrate dalla storia, dal prestigio degli autori, dal consenso dei componenti della comunità".

L'aggettivo "straniero", unito alla parola lingua, indica una lingua studiata in una zona in cui non è presente in contesti extrascolastici, a differenza della lingua "seconda", che invece è la lingua, o una delle lingue, parlate correntemente nel territorio in cui l'apprendente la studia.

A differenza della Lingua Straniera, la motivazione è quasi sempre più forte in situazione di Lingua Seconda in quanto il suo uso è immediato, strumentale, quotidiano e mira in modo specifico all'integrazione nel paese in cui ci si trova. Inoltre parte dell'input linguistico fornito all'apprendente proviene proprio dal suo contatto con la lingua del posto.

Cosa vuol dire conoscere una lingua? Che cosa vuol dire insegnare una Lingua Straniera? Le risposte sono tante e tutte in relazione ai diversi significati che sono presenti nel termine "Lingua Straniera".

Ad esempio si considera la dimensione sociolinguistica se una Lingua Straniera viene intesa come mezzo per stabilire delle relazioni sociali, oppure viene usata per sottolineare l'appartenenza ad un determinato gruppo (geografico, sociale, professionale). Nell'insegnamento di una LS bisogna tenere conto di elementi fondamentali che i linguisti distinguono in: strutture, lessico, nozioni, funzioni ed esponenti linguistici.

1.5.2 I linguaggi extraverbali

Per comunicare è necessario padroneggiare grammatica, possedere competenza extralinguistica.

Insegnare una lingua straniera non significa solamente fornire degli insegnamenti linguistici ed extralinguistici, ma dare gli studenti anche la possibilità di conoscere la cultura del paese o dei paesi di cui si studia la lingua. Un insegnante di lingue deve, dunque, oggi più che mai chiedersi cosa significa insegnare cultura e quale ruolo essa debba svolgere in un curriculum di lingue.

⁸ Dizionario Devoto-Oli Le Monnier

1.5.3 L'interlingua e varietà di apprendimento

Come abbiamo anticipato, un apprendente di LS, durante il suo studio della lingua, comincia a produrre lingua. Questa lingua prodotta non è la propria lingua madre, che in contesti di studio L2 può essere sconosciuta, ma non è neanche la lingua target, in quanto non ancora padroneggiata. Questa lingua rappresenta il tentativo dello studente di esprimersi utilizzando la LS. In linguistica acquisizionale questa si chiama interlingua.

“L'interlingua è una lingua naturale, dunque un sistema di cognitivo costituito da una sua coerenza interna, e da un suo carattere autonomo. Come tale, va analizzata in se stessa; e non rapportata alla L2”⁹.

L'analisi di come l'interlingua differisca dalla lingua target è di enorme aiuto nell'intervento didattico. Quello che prima veniva visto come errore da sanzionare adesso viene usato per dimostrare la conoscenza di una regola. Per esempio se un apprendente utilizza *facere* al posto di *fare*, questo non è da interpretare come ignoranza della forma corretta dell'infinito del verbo *fare*, ma come conoscenza della regola generale della LS che permette la formazione dell'infinito a partire dall'indicativo presente.

“Chiaramente, l'interlingua è una lingua **in continua evoluzione** verso la L2. Il punto di partenza non è solo la L1 specificamente”¹⁰.

Dire che l'interlingua come sistema abbia un suo carattere autonomo non significa dire che i suoi elementi non siano influenzati da altre lingue conosciute dall'apprendente. Elementi propri della L2, altri dalla L1, e altri che non appartengono a nessuna di queste, ma frutto di ipotesi ricavate da conoscenze generali, contribuiscono alla sua formazione.

L'interlingua può essere quindi anche definita come l'insieme dei tentativi linguistici per arrivare alla LS. Essendo un sistema in evoluzione, questo cambia nel tempo, tendendo sempre di più alla LS. In base al grado di evoluzione questa si distingue in tre fasi principali: pre-basica, basica e post-basica. La velocità con cui si superano le varie fasi varia ovviamente in base al singolo apprendente. Uno studente più esposto alla lingua e con una motivazione maggiore, raggiungerà la post-basica prima di uno meno esposto o poco motivato.

Può capitare però che qualche errore tipico di una varietà inferiore dell'interlingua si manifesti in varietà più alte. Questo può ovviamente accadere per distrazione ed è lo

⁹ Camilla Bettoni, “*Imparare un'altra lingua*”, Bari, Editori Laterza, 2002. pp. 8-9.

¹⁰ ibidem

studente stesso a praticare l'autocorrezione. Se questo non dovesse avvenire ci si potrebbe trovare di fronte ad un caso di *fossilizzazione*, che richiede interventi correttivi mirati.

1.6 Abilità ricettive ed “expectancy grammar”

Pur nello spazio limitato dall'economia complessiva di questa ricerca, presentiamo in questo paragrafo alcune riflessioni in merito allo sviluppo delle abilità ricettive, produttive e di interazione.

Lo sviluppo delle abilità ricettive, si basa essenzialmente sulla “*expectancy grammar*”. Quando si parla di *expentancy grammar*, non si fa ovviamente riferimento alla grammatica normativa, ma si tratta di quella “grammatica” che soggiace al processo di previsione di ciò che può accadere in una data situazione, del lessico che ci si aspetta possa essere usato parlando di certi argomenti, della tipologia testuale che si deve realizzare o che ci si trova davanti (narrativo, istruttivo, referenziale ecc.), della sintassi. Ad esempio, in una frase che inizia con “se”, è ipotizzabile che la seguente cominci con “allora”. Ancora, se un sintagma nominale è introdotto da “gli” possiamo prevedere che il resto sarà al maschile plurale o di genere non marcato.

L'abilità del parlato, una delle quattro macroabilità linguistiche¹¹, assume nel mondo contemporaneo una rilevanza predominante sulle altre: è su questo tipo di oralità che l'approccio comunicativo fa perno.

Il parlato dialogico in particolare, integrando contemporaneamente comprensione e produzione, risulta l'abilità più complessa da sviluppare e padroneggiare.

Per dialogare è necessario:

- conoscere copioni situazionali, cioè le sequenze prevedibili e abbastanza fisse di atti e mosse comunicative utilizzati in questa situazione;
- definire il proprio ruolo nella situazione sociale in cui avviene il dialogo;
- usufruire di una competenza strategica che permetta la preparazione alla comunicazione delle proprie intenzioni, organizzando il discorso in modo raggiungere i fini preposti;
- interpretare intenzioni e strategia comunicative dell'interlocutore, per provare a coronare il raggiungimento degli scopi comunicativi di entrambi;
- negoziare i significati.

Un bravo docente di lingue dovrebbe però tentare di attivare tutte e quattro le abilità scegliendo le migliori strategie per il raggiungimento di questo scopo.

¹¹ Scrittura, lettura, ascolto e parlato.

1.7 Imparare la lingua sul piano operativo

La conoscenza dei processi generali dell'apprendimento e dei processi più specifici relativi all'apprendimento linguistico deve rientrare nel bagaglio conoscitivo di un docente o di un studente che voglia rendere il suo insegnamento o il rendimento sempre più efficace. "I processi psicologici e psicolinguistici che stanno alla base degli apprendimenti linguistici ci proponiamo di illustrare che cosa significhi imparare una lingua sul piano operativo"¹².

1.8 Le abilità linguistiche

L'apprendimento del soggetto si manifesta nella sua capacità di dominare la lingua tanto sul versante ricettivo (abilità del comprendere e del leggere) quanto sul versante produttivo (abilità del parlare e dello scrivere).

*Il Common European Framework of Reference*¹³ ha descritto l'insieme delle abilità linguistiche che si attivano nella competenza comunicativa attraverso questo modello: ricezione; mediazione; interazione; produzione.

Framework, sottolinea il fatto che la maggior parte delle situazioni d'uso della lingua coinvolga un mix di abilità. In classe, ad esempio, ad uno studente può essere richiesto di ascoltare un'esposizione del maestro, di leggere un testo silenziosamente oppure ad alta voce, di interagire con i compagni in un gruppo, di scrivere un'esperienza, di mediare parafrasando o riassumendo un testo.

1.9 I livelli della lingua

Sappiamo che la lingua è strutturata a tre livelli: *fonologico*, *grammaticale* e *lessicale*. Esaminando i problemi da questo versante possedere una lingua significa conoscere e usare tutti i *fonemi* (vocalici, semivocalici e consonantici), gli *elementi prosodici* suprasegmentali (intonazione, ritmo e accento) che risultano funzionali, cioè portatori di significati, tutti i morfemi e tutti gli schemi sintattici che regolano la combinazione dei diversi costituenti linguistici.

I sei livelli di riferimento in cui il CEFR¹⁴ (*Common European Framework of Reference for Languages*) si articola (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) rappresentano i criteri di

¹² Giovanni Freddi, "Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche", Torino, UTET Libreria, 1994, pp. 60-61

¹³ Per una panoramica dettagliata si veda per l'inglese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
Per l'italiano: http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2011/02/Sillabo_4_enti_certificatori.doc

¹⁴ da ora in poi *QCER*

valutazione delle competenze linguistiche individuali. L'utilizzo delle linee-guida fornite dai criteri del *QCER* permette di avere un ottimo riferimento sugli obiettivi linguistici da perseguire in ambito didattico e sul percorso da fare per realizzarli.

1.10 La variabilità della lingua

I modi in cui si manifesta il linguaggio umano sono innumerevoli. Si pensi ai vari tipi di comunicazioni verbali, gestuali e non verbali. Queste manifestazioni variabili della lingua nascono con il preciso scopo di soddisfare i bisogni comunicativi. La variabilità della lingua è connessa quindi ai bisogni espressivi e comunicativi dei suoi soggetti che possono essere imprevedibili e infiniti.

1.10.1 Descrittività e prescrittività

Le convenzioni sociali dettano le regole dell'uso linguistico avvalendosi dei meccanismi della gratificazione e della sanzione. Quando il soggetto inizia il suo ciclo di alfabetizzazione culturale nella scuola, trova delle restrizioni d'uso e delle imposizioni che si traducono in espressioni del tipo: questo non si può dire, quello è scorretto; si dice così, devi usare un'espressione più accurata.

Concettualmente opposta alla *prescrittività* troviamo la *descrittività* che registra tutte le varietà e variazioni possibili per un parlante nativo. A causa delle differenti finalità del proprio obiettivo, questo atteggiamento di tolleranza non è applicabile all'insegnante, che ha come obiettivo la diffusione di una lingua e il suo consolidamento, ma può applicarsi al linguista.

“Quante alle lingue moderne, è possibile rinunciare a una pur sapiente e misurata prescrittività o normatività, se si vogliono assicurare risultati utili all'insegnamento-apprendimento, almeno ai livelli iniziali e intermedi di studio. Tale normatività va intesa a supporto della legge del minimo sforzo da parte dell'apprendente. Dovrà tuttavia trattarsi di una norma basata sul primato dell'uso generalizzato della lingua e non sull'autorità dei grandi scrittori”¹⁵.

1.11 Grammatica implicita e grammatica esplicita

Può lo studio della grammatica produrre apprendimento linguistico? Allargando il nostro campo psicolinguistica genetica, proveremo ad arrivarci.

¹⁵ Giovanni Freddi, “*Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*”, Torino, UTET Libreria, 1994, pp. 63-64.

Per riuscire ad effettuare le scelte necessarie a sostenere un atto linguistico, il parlante necessita di competenza metalinguistica. Questa sfrutta due tipi di grammatica: una grammatica implicita (o operatoria) per l'uso e una esplicita (o formale) in cui risiedono i meccanismi e le regole del codice linguistico.

La competenza metalinguistica si avvale quindi di:

1. una *grammatica implicita* – operatoria, concreta e intuitiva, appresa attraverso l'uso della lingua e riutilizzata dal parlante nell'uso della stessa;

2. una *grammatica esplicita* – formale e cosciente, appresa attraverso lo studio dei meccanismi linguistici e utilizzata dal parlante per potenziare e affinare l'uso della lingua e il suo pensiero (Freddi, 1994).

1.12 Grammatica e apprendimento della lingua straniera-seconda

L'utilizzo delle grammatiche di cui al paragrafo precedente sono necessari nello studio di *un'altra lingua* in prospettiva educativo-scolastico, di una lingua LS o L2. Ovviamente questo non avverrà, in un apprendente, con la stessa velocità del madrelingua. Questo slittamento prevede che l'apprendente in età scolare di una LS o L2 passi dapprima attraverso una fase di apprendimento della lingua (con assunzione di un'adeguata grammatica implicita) e solo successivamente attraverso una fase di studio formale della grammatica sistematica¹⁶.

Un confronto tra la grammatica della lingua di partenza e quella della lingua target potrà portare all'approfondimento della lingua materna e al contemporaneo consolidamento della lingua seconda o straniera.

Tramite l'esperienza di insegnanti e glottodidatti, unitamente alle indicazioni della psicologia genetica, possiamo prendere atto quindi del fatto che non esista insegnamento della grammatica (implicita, d'uso) così come non esiste insegnamento sistematico e formale della grammatica che non giovi consolidando e affinando la lingua già posseduta.

¹⁶ Giovanni Freddi, "Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche", Torino, UTET Libreria, 1994

II CAPITOLO

Metodologie di insegnamento: uno sguardo storico

2. 1 Metodo, approccio e tecnica

Quando si parla dell'atto dell'insegnare una lingua, tre termini ricorrono spesso. Questi termini sono *approccio*, *metodo* e *tecnica*. L'approccio indica la caratteristica primaria dell'impostazione didattica. Questa definizione può essere ulteriormente raffinata dicendo che l'approccio raccoglie in sé le teorie pedagogiche e linguistiche a cui un docente decide di fare affidamento durante lo svolgimento del suo lavoro. Il metodo è una specificazione del processo educativo che mira al raggiungimento di alcuni obiettivi prefissati. In poche parole segue i dettami teorici definiti dall'approccio e li traduce in applicazioni pratiche. Per tecnica si intendono le varie applicazioni pratiche che possono essere utilizzate in un metodo. Un approccio quindi svilupperà tanti metodi che, a loro volta, potranno avvalersi di numerose tecniche. È importante sottolineare che le tecniche non sono esclusive di un solo metodo.

Scegliendo la loro metodologia didattica a seconda dei bisogni degli apprendenti, i docenti li aiutano nella gestione delle conoscenze via via acquisite, favorendone l'organizzazione in modo logico e accessibile.

I metodi didattici hanno le seguenti funzioni:

- cognitiva: promuovendo scoperta e comprensione della realtà, la possibilità di ricerca tecnica e lo sviluppo culturale;
- formativo-educativo: creando e scoprendo talenti, abilità, capacità, comportamenti, competenze;
- strumentale: raggiungendo gli obiettivi formativi prefissati;
- normativa: capendo il modo in cui un processo educativo dovrebbe svilupparsi e quali risultati si dovrebbero ricavare per ottenere la massima produttività.

Secondo Freddi "l'insegnamento è una sequenza di atti didattici che coinvolgono discente e insegnante, e che essa ha un terzo protagonista, il messaggio, o meglio, quel fascio di linguaggi, messaggi e informazioni che collegano insegnante e discente con il risultato di modificare le tecniche d'insegnamento del primo e le modalità di apprendimento del secondo". Di fatto, lo stesso Freddi sostiene che la nascita e il

progresso delle tecnologie glottodidattiche è avvenuto grazie al riconoscimento di questa natura tripolare dell'atto didattico¹⁷.

Si procederà adesso ad elencare alcuni approcci e metodi che possono essere utilizzati nell'espletamento delle funzioni di insegnante, in modo da fornire un quadro esaustivo della questione.

2.2 Approccio formalistico e metodo grammatico-traduttivo

Nato allo scopo di insegnare le cosiddette “lingue morte” (greco e latino), l'approccio formalistico venne in seguito adattato anche all'insegnamento delle lingue moderne. Ne derivò il metodo grammatico-traduttivo, per il quale la lingua straniera viene concepita come un insieme statico di regole da conoscere e imparare a memoria attraverso schemi forniti dal docente o dai libri di testo. Viene privilegiato l'insegnamento frontale basato quasi sempre su un testo strutturato. Il docente impartisce le lezioni utilizzando la L1 e non è tenuto a saper parlare la L2 per poterla insegnare.

In generale, le attività caratterizzanti tale metodo sono:

- 1) interpretazione di una regola attraverso frasi esemplificative e schemi da memorizzare
- 2) apprendimento del lessico tramite liste di vocaboli, anch'essi da imparare a memoria
- 3) uso e lettura di testi che enfatizzano la regola e prevedono l'uso del vocabolario studiato
- 4) esercitazioni, ma soprattutto traduzioni, mirate a consolidare l'uso della regola e del lessico. La traduzione, infatti, era considerata l'unico esercizio valido attraverso il quale lo studente potesse dimostrare le competenze linguistiche acquisite.
- 5) scarsissimo o nullo è lo spazio concesso allo sviluppo dell'oralità, ritenuta un aspetto secondario nell'apprendimento di una lingua. Anche le attività d'ascolto sono limitate alle letture dei testi da parte dell'insegnante.

L'approccio formalistico, definito anche deduttivo, e il metodo grammatico-traduttivo rimasero per molti anni i più utilizzati per l'insegnamento delle lingue moderne, nonostante le evidenti carenze che possedevano.

2.3 Metodo diretto di Berlitz

Fu a partire dalla fine del XIX secolo che nacquero i cosiddetti approcci “naturali” (o induttivi), in netto contrasto con quelli deduttivi. Con essi, infatti, venne data più importanza allo sviluppo delle abilità orali nell'apprendimento di una lingua straniera poiché la lingua viene considerata come un “organismo vivo” e non più come un insieme

¹⁷ Giovanni Freddi, *“Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche”*, Torino, UTET Libreria, 1994, pp. 8-9.

di regole da apprendere a memoria. Da tali approcci derivarono nuovi metodi, definiti *diretti*, il più estremo dei quali fu ideato da Maximilien Berlitz¹⁸.

Egli sostiene che la cultura sia un aspetto fondamentale dell'apprendimento di una lingua straniera e che, pertanto, non deve essere trascurata. Anche la figura del docente subisce un'evoluzione radicale: egli deve essere madrelingua e deve utilizzare il più possibile la lingua straniera che quindi diventa anche veicolo di informazioni. Di conseguenza, il discente si troverà in un ambiente in cui l'apprendimento linguistico avviene in maniera più naturale: così come il bambino apprende la sua lingua madre vivendo e relazionandosi con il mondo esterno, allo stesso modo lo studente può apprendere la lingua straniera con un'immersione totale in essa.

2.4 Reading Method

Sviluppato durante la Seconda Guerra Mondiale, in un periodo in cui si scoraggiava l'integrazione commerciale tra i paesi, il Reading Method fu sviluppato per permettere la lettura di testi specialistici o letterari provenienti dall'estero. Non prevedeva quindi alcuna componente orale.

2.5. Army Specialized Training Program (ASTP)

Sviluppato negli USA durante la Seconda Guerra Mondiale, l'ASTP nasce in risposta al bisogno strategico di conoscere la lingua in cui comunicava il nemico. Avere soldati addestrati a questo scopo permetteva un vantaggio tattico di notevole importanza. Questo prevedeva lo studio della lingua tramite *pattern drills* ripetuti innumerevoli volte, fino a fissarli nella memoria dell'apprendente.

2.6 Metodo audio-orale

Deriva da una componente dell'ASTP, si sviluppa grazie all'evoluzione tecnologica che ha permesso di sviluppare una cosa prima impensabile: una rete di registratori audio collegati in modo da formare un laboratorio linguistico.

Il metodo audio-orale rappresenta un perfezionamento dei metodi diretti. A fornirci dettagli sul suo funzionamento è il nome stesso. Audio-orale rinvia infatti alle abilità di ascolto e di produzione orale che si prefigge di aumentare. Questo metodo costituisce quindi un'integrazione di quelli intensivi a base comportamentistica esaminanti in precedenza nei paragrafi precedenti.

¹⁸ Oggi esistono circa 550 sedi Berlitz in oltre 70 paesi del mondo

2.7 L'approccio comunicativo

L'approccio comunicativo prende le prime mosse già negli anni Sessanta. È alla base di numerosi metodi ed è ancora oggi è uno dei più utilizzati dell'insegnamento delle lingue straniere. In base a tale approccio, lo scopo dell'insegnamento di una lingua straniera non è il raggiungimento da parte dell'alunno della semplice competenza linguistica, ma lo sviluppo della più complessa competenza comunicativa, che si interessa di tutti gli aspetti di una comunicazione in grado di veicolare un significato e che comprende le competenze linguistica, sociolinguistica, paralinguistica ed extralinguistica, delle quali abbiamo parlato in precedenza.

In generale, l'approccio comunicativo si concentra sullo sviluppo dell'oralità della LS/L2, e pertanto l'utilizzo della L1 è molto limitato. La grammatica non viene trascurata, ma non viene trattata come un insieme di elementi isolati. Essa viene introdotta all'alunno con l'ausilio di testi autentici o mediante delle situazioni comunicative realistiche in cui lo studente si trova ad agire. Procedendo per situazioni di comunicazione si completano man mano le conoscenze grammaticali nell'ordine in cui le strutture grammaticali appaiono nel materiale linguistico usato in classe.

2.7.1 Metodo situazionale

Questo metodo è legato allo sviluppo della socio-linguistica, che attribuisce un ruolo fondamentale al contesto situazionale ed è proprio degli anni Sessanta-Settanta. Le teorie di riferimento sono l'antropolinguistica di Malinowski¹⁹, la sociolinguistica di Fishman e le metodologie legate all'unità didattica. Tale metodo mette in primo piano il concetto di situazione, ripreso dalla sociolinguistica. Lo studio della lingua non è focalizzato solo sui contenuti linguistici da imparare, ma tutto ruota attorno ad una situazione comunicativa: ogni lezione inizia con la presentazione globale di un dialogo fortemente contestualizzato, attento alle reali condizioni comunicative all'interno delle quali verosimilmente si svolge. Il percorso è fondamentalmente deduttivo: la lingua è ancora vista come realtà formale, in cui la grammatica ha un ruolo forte, ma inizia ad essere pensata anche come mezzo di comunicazione; la cultura diviene via via più importante, sulla base della lezione dell'ASTP secondo cui l'errore culturale è grave, in una situazione, quanto quello linguistico.

¹⁹ Bronislaw Malinowski (1908-1942) antropologo, esponente del funzionalismo britannico.

2.7.2 Metodo nozionale-funzionale

Tale metodo inizialmente non era stato pensato per il contesto strettamente didattico. Nasce nel 1967, quando il Consiglio d'Europa vara il Progetto Lingue Moderne, con il quale viene introdotto il concetto di "livelli soglia", cioè la lingua che deve essere conosciuta da un parlante per sopravvivere e relazionarsi con gli individui in un paese straniero. Secondo questo metodo, la lingua da proporre non è analizzata in termini di descrizione formale (nome, verbo, aggettivo, soggetto, predicato), ma in termini di scopi comunicativi universali, atti linguistici, detti "funzioni", come "salutare", "presentarsi", "ringraziare", ecc, che per poter essere realizzate implicano non soltanto la conoscenza di un certo lessico di base, ma soprattutto di specifiche "nozioni": spaziali, temporali, di numero, di genere, di possesso, di quantità, ecc che spesso variano da cultura a cultura. Tali funzioni si realizzano attraverso strutture scelte in modo strettamente correlato alla situazione sociale analizzata

2.7.3 L'approccio comunicativo: umanistico-affettivo

L'approccio umanistico-affettivo si sviluppa negli Stati Uniti a partire dagli anni 70. Le sue caratteristiche fondamentali sono:

- 1) Un profondo interesse per tutti gli aspetti della personalità umana, non solo quelli cognitivi, ma soprattutto quelli affettivi e psicologici.
- 2) Il tentativo di limitare il più possibile situazioni che possono generare ansia nell'alunno, con lo scopo di evitare l'attivazione del "filtro affettivo" di cui parla Krashen, il quale inibisce il normale processo di apprendimento.
- 3) Il tentativo di sviluppare al massimo le potenzialità del singolo alunno, con la consapevolezza che ogni studente ha caratteristiche, capacità e talenti diversi che devono essere potenziati con strumenti diversi.

2.7.4 Le varianti americane

Definiti come metodi derivati dall'approccio umanistico-affettivo, essi sono una serie di metodologie proposte tra gli anni Sessanta e Settanta, che hanno avuto una certa diffusione in America. Sono caratterizzate da una forte componente psicologica, tant'è che Titone (1982) li indicava come "metodi clinici" in quanto spesso riprendono il rapporto tra psicologo e paziente in una psicoterapia: l'insegnante parla poco, stimola lo studente a parlare, lo incoraggia con sorrisi, lo corregge proteggendolo. I quattro metodi cui si fa riferimento sono:

- Il “*Total Physical Response*”:

Il metodo si propone di insegnare una lingua attraverso una risposta fisica a una serie di comandi verbali, ossia attraverso l’associazione tra parola e movimento fisico²⁰. Il metodo è stato ideato negli anni Sessanta da James J. Asher, approccio notevolmente alternativo per l’epoca rispetto ai modelli vigenti ma che presenta numerose implicazioni relative a esperienze precedenti²¹.

Alla base del TPR c’è una concezione che considera l’apprendimento di una LS o L2 come un processo parallelo all’apprendimento naturale della L1. Gli elementi costitutivi di tale metodo sono:

- a) *Review*: o revisione degli argomenti relativi alle lezioni precedenti: è un veloce riscaldamento che si richiede agli studenti prima in gruppo poi singolarmente;
- b) *New Commands*: con l’introduzione dei nuovi comandi si entra nel vivo della lezione. Gli studenti sono disposti in semicerchio in modo da avere una visione completa della classe e dei compagni. Dapprima l’insegnante fornisce i comandi, in seguito, egli chiamerà a sé uno studente che fungerà da guida per gli altri. Quando lo studente è in grado di rispondere da solo ai comandi si procede con gli altri studenti.
- c) *Novel commands*: quando tutti gli studenti danno prova di eseguire i comandi con rapidità, l’insegnante procede alla ricombinazione degli elementi ormai familiari;
- d) *New materials*: l’insegnante introduce nuovi elementi lessicali inserendoli nelle sequenze all’imperativo.

- Il *Community Language Learning*:

Discende da un modello educativo elaborato da Charles Curran e Carl Rogers. Nel modello di Curran si sottolineano le componenti affettivo-emotive dell’apprendimento. Nella classe le dinamiche del gruppo e quelle gruppo/docente sono considerate della massima importanza²²: l’obiettivo primario è quello di favorire l’apprendimento riducendo gli elementi che causano situazioni di ansia nel setting istituzionale-scolastico. Gli apprendenti comunicano utilizzando la L1 e l’insegnante funge da interprete in L2. Il destinatario del messaggio tenta, dunque, di riprodurre il messaggio prodotto in L2 dal docente; un altro discente si esprime in L1, l’insegnante traduce e così via. Alla fine della lezione, gli apprendenti tentano di dedurre autonomamente le informazioni intorno al

²⁰ Paola Visciola, “Total physical response”, in Carlo Serra Borneto (a cura di), *C’era una volta il metodo. tendenze attualidelladidattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma, 1998, pp. 65-82.

²¹ L’importanza del coinvolgimento fisico nel processo di apprendimento di una LS o L2 era già stato comprovato nel XIX sec, da Gouin e Palmer.

²² Cristina Piva, op. cit.

funzionamento della lingua e se necessario, in questa fase, il docente può assumere un ruolo direttivo. I vantaggi del metodo sul piano della riduzione delle inibizioni sono evidenti poiché viene eliminata la figura del docente onnisciente e autoritario e il timore di compiere degli errori di fronte alla classe.

• Suggestopedia:

Questo metodo è stato elaborato dallo psicologo bulgaro Gregori Lozanov²³ con l'obiettivo di creare intorno all'apprendente le condizioni ambientali favorevoli all'apprendimento, che si concretizzano in un clima rilassato e ricco di stimoli piacevoli. Pertanto, il contesto in cui si svolge l'azione è sereno, con luci basse e musica di sottofondo. La Suggestopedia lavora sull'associazione uditiva tra la musica e il flusso del parlato in L2, pertanto i dialoghi sono presentati con accompagnamento musicale, con lo scopo anche di far rilassare gli studenti e farli lavorare serenamente sulla lingua. Nella prima fase della lezione l'ascolto si accompagna alla lettura silenziosa da parte di ciascun apprendente della traduzione delle parole del docente; nella seconda parte della lezione il docente ripete il suo testo e gli apprendenti si limitano ad ascoltare; l'apprendente dovrà ripetere una lettura silenziosa la sera precedente alla lezione.

Sebbene questo metodo consenta di apprendere una lingua molto più rapidamente, con risultati più duraturi e con un minore sforzo rispetto ai sistemi tradizionali, esso viene applicato molto raramente soprattutto perché realizzare un tale ambiente e portare avanti un simile corso avrebbe costi troppo elevati.

• Silent Way:

Il Silent Way è stato elaborato da Caleb Gattegno²⁴ ed è basato sull'idea che l'insegnante dovrebbe rimanere in silenzio il più a lungo possibile, esprimendosi a gesti (se necessario), e lasciando spazio agli studenti di esplorare la lingua, diventando dunque essi stessi i protagonisti del processo di apprendimento. Il metodo di Gattegno si basa, poi, su due aspetti fondamentali:

- 1) L'apprendimento risulta più facile se lo studente crea o scopre il sistema lingua, invece di leggere e ripetere delle regole.
- 2) Gli studenti ricordano più facilmente se durante la lezione vengono utilizzati oggetti materiali. Egli infatti utilizzava, ad esempio, un set di bastoncini colorati per introdurre elementi lessicali e relazioni sintattiche o un mazzo di carte per

²³ Cristina Piva, op. cit.

²⁴ Cristina Piva, op. cit.

creare momenti di riflessione e consapevolezza metalinguistica, dalla pronuncia ai paradigmi morfologici alla sintattica.

2.8 L'approccio lessicale

Lo studio della grammatica e del lessico sono due aspetti fondamentali e interconnessi nello studio di una lingua. Mentre generalmente il lessico viene considerato come un insieme di “mattoncini” da incasellare nella più grande struttura della grammatica, l’idea di base dell’approccio lessicale è che “si debba arrivare alla competenza in una LS o L2 attraverso un insegnamento basato sul lessico, e che la stessa grammatica vada appresa assieme al lessico”²⁵ poiché in esso è integrata. Questa idea prende le mosse da alcuni fatti e riflessioni sulla prassi didattica sviluppatasi in ambito comunicativo:

- l’ipotesi secondo cui il lessico mentale, cioè la rappresentazione delle relazioni semantiche nella nostra mente sia organizzato in “reti” e “nodi” collegati tra loro;
- la consapevolezza che le maggiori difficoltà nello studio di una LS o L2 siano legate a problemi lessicali (difficoltà di memorizzazione, scarsa quantità di lessemi conosciuti, ecc);

Di conseguenza, i metodi derivanti da questo approccio danno comunque importanza alla grammatica, ma il suo studio avviene mediante l’uso di materiali basati su testi autentici che, tra l’altro, permettono agli studenti di conoscere le “collocazioni”, cioè le relazioni di compatibilità tra vocaboli in contesti di occorrenza. Comprenderle e saperle riutilizzare in un contesto pratico è un compito arduo per gli apprendenti, ma esse sono strettamente necessarie per poter produrre enunciati corretti ed efficaci dal punto di vista comunicativo.

Sebbene non venga considerata una teoria con un vero e proprio fondamento scientifico, l’approccio lessicale è comunque un modo innovativo di interpretare lo studio di una lingua, poiché propone l’accesso alla lingua attraverso i contenuti piuttosto che attraverso le forme.

2.9 Comunicazione strategica

Questo approccio è stato teorizzato da Robert di Pietro negli anni Ottanta alla base dei suoi presupposti sullo scambio comunicativo. La comunicazione verbale, afferma Di Pietro non è mai neutra poiché le parole e le strutture scelte dai parlanti sono strategicamente

²⁵ Carlo Serra Borneto, *L’approccio lessicale*, in Carlo Serra Borneto, op. cit., pp. 228-246.

connotate²⁶. In altri termini l'interazione tra i parlanti non si riduce a mero scambio d'informazioni bensì consiste nella realizzazione di obiettivi da ottenere mediante manipolazioni e negoziazioni che non consentono di soffermarsi al significato letterale delle parole. Il nome dell'approccio indica l'interazione perché l'insegnamento avviene all'interno di *sceneggiature* che prevedono la presenza di due o più persone che interagiscono tra di loro e l'altro termine strategica viene usato perché questa interazione ha lo scopo di far fare raggiungere la soluzione di una situazione di difficoltà e quindi di far fare un uso strategico della lingua target. Se la comunicazione è orientata al raggiungimento di uno scopo, insegnare una L2 significa riproporre la complessità dello scambio comunicativo. La sceneggiatura si svolge in tale contesto: la classe si divide in gruppi, all'interno di ogni gruppo vengono stabiliti i ruoli e si definiscono le strategie linguistiche cui si pensa di ricorrere, le persone prescelte svolgono il loro ruolo e l'insegnante infine analizza prima gli aspetti relativi alla fluenza per passare poi all'accuratezza e in ultima analisi vengono gli aspetti grammaticali e sintattici. La sceneggiatura deve rappresentare una situazione che si può verificare nella vita reale.

2.10 Il sillabo e i testi didattizzati

2.10.1 “Il sillabo”

Nel selezionare i contenuti che compongono un corso di lingua, bisogna tenere presenti molte variabili, alcune delle quali sono:

- il livello di partenza degli allievi, l'età;
- gli obiettivi del corso, in maniera generale o specifica, destinati a spendere in determinati contesti anche lavorativi le proprie competenze e abilità;
- il tempo a disposizione per la realizzazione del corso;

Esistono tantissime varietà di sillabi, che però non potremo trattare per motivi di brevità.

“L'insegnamento linguistico tradizionale dava spazio quasi esclusivamente a sillabi incentrati sulle strutture linguistiche, cioè a sillabi formali aventi come obiettivo la sola acquisizione di regole per una produzione linguistica corretta (sillabi grammaticali). Lo sviluppo della consapevolezza che l'uso linguistico corrisponde anche a un agire secondo determinate regole sociali, [...] ha portato alla nascita di sillabi comunicativi”²⁷.

²⁶ Paola Vardaro, ‘Interazione strategica’, in Carlo Serra Borneto, op. cit., pp. 194-200

²⁷ De Marco A., *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci editore, Roma, 2000, pp. 122-123.

2.10.2 “Come didattizzare un testo”

L'insegnamento della L2 prende forme diverse a seconda del pubblico cui si rivolge, ma in ogni caso la L2 rappresenta allo stesso tempo:

- lo scopo della comprensione;
- il carico dei contenuti.

Agli apprendenti viene chiesto di apprendere contenuti nuovi attraverso una lingua nuova e i due obiettivi si ostacolano a vicenda perché non c'è una padronanza linguistica che consente la *comprensione dei contenuti*. Per evitare che gli apprendenti alzino il loro filtro affettivo bisogna rendere gli obiettivi uno funzionale all'altro: i testi scolastici, adeguatamente trattati, possono divenire veicolo di apprendimento al fine di ridare alla lingua il suo ruolo di veicolo man mano che viene appresa. Affinché ciò avvenga i testi devono:

- essere trattabili cioè rispettare l'ordine di apprendimento naturale (input + 1 di Krashen);
- essere didattizzati.

L'utilizzo di testi *autentici* potrebbe essere una soluzione, sempre che la prima condizione sia soddisfatta e si analizzino le strutture morfologiche, sintattiche, lessicali su cui attivare il processo di apprendimento; un'altra opzione è fornita dalla *risrittura* del testo, se esso non si presenta trattabile, cioè renderlo funzionale agli obiettivi linguistici inserendo quelle strutture o parole su cui si trova. Gli apprendenti si dimostrano molto sensibili all'utilizzo di materiali autentici, a maggior ragione quando si tratta anche di documenti audio-visivi.

III CAPITOLO

Caratteristiche generali della lingua italiana e della lingua araba

3.1 Caratteristiche della lingua italiana

La lingua italiana nacque dall'evoluzione del latino parlato dal popolo. Originariamente, il latino era una lingua parlata da una piccola comunità di contadini e pastori, ma divenne in seguito lingua ufficiale di tutto l'Impero Romano. Quando l'Impero romano, tra il IV e il V secolo d.C., cominciò a disgregarsi sotto l'ondata delle invasioni barbariche, la lingua latina perse la sua centralità e la sua forza unificante. Intorno al V-VI secolo d.C., nei territori dell'Europa centrale e in Inghilterra, il latino scomparve e venne sostituito da lingue germaniche che sarebbero poi diventate l'attuale tedesco e l'attuale inglese. In altre aree dove la colonizzazione romana era stata più lunga e intensa, come in Italia, Romania, Francia, Spagna e Portogallo si formarono delle lingue sulla comune base latina attraverso una lunga serie di trasformazioni che riguardano la fonetica, la morfologia e la sintassi²⁸, le cosiddette lingue romanze o neo-latine.

Anche in Italia, come in tutta l'Europa, nacquero vari dialetti che presero il nome di «volgari», cioè “lingue di uso comune” rispetto al latino scritto, ormai conosciuto solo da pochissimi dotti. Poi, nel corso del Trecento, tra tutti i volgari italiani, si distinsero i volgari toscani, in particolare quello fiorentino. La cosa non fu certo casuale, e la conquista di questa “supremazia” si fondava su precisi motivi storici e culturali:

- il volgare fiorentino non si era allontanato molto dal latino letterario;
- Firenze era posta quasi al centro della penisola, il che favoriva la diffusione del suo dialetto sia al Nord sia al Sud;
- nel Trecento, Firenze era diventata una delle città più importanti;
- fiorentini furono gli scrittori simbolo della letteratura italiana del Trecento: **Dante Alighieri, Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio**, i quali composero le loro opere immortali proprio in volgare fiorentino.

L'italiano si è lentamente evoluto e oggi è una lingua molto diversa da quella delle origini. Oggi, la lingua italiana utilizza 21 lettere dell'alfabeto latino, divise in 16 consonanti e 5 vocali. Le 5 lettere k, j, w, x, y esistono solo in parole d'origine straniera. L'italiano si scrive e si legge da sinistra a destra. Un'altra importante particolarità è la

²⁸ Gabriele Iannàccaro, “*La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*”, Roma, Bolzoni Editore, 2013.

presenza di fonemi che non esistono in tutte le lingue del mondo, ovvero la lettera 'p' e la lettera 'v'.

Esistono accenti grafici sulle vocali: in particolare quello acuto (´) sulla "e" e sulla "o" chiuse (perché, né) e quello grave (`) su tutte le altre vocali aperte (è, caffè, finché, mangiò, ciò). L'accento grafico è obbligatorio in corrispondenza dell'accento tonico solo in alcuni casi, come ad esempio nei bisillabi tronchi (caffè, mangiò). Invece, il suo uso è facoltativo nel caso in cui sia necessario distinguere parole omografe (cioè che hanno identica grafia, ma significato diverso), poiché il loro significato è quasi sempre deducibile dal contesto. Un esempio di omografia è: leggere (attività di lettura) e leggère (cose di poco peso). Inoltre, la lingua italiana è caratterizzata da quelli che i linguisti hanno definito "fenomeni fonetici di collegamento", cioè l'elisione e il troncamento. L'elisione consiste nell'eliminazione della vocale atona (senza accento) finale di una parola che inizia anch'essa per vocale.

Per esempio: lo amico → l'amico, la ape → l'ape.

Il troncamento è la caduta della vocale o della sillaba finale davanti ad un'altra parola che inizia per vocale o per consonante. A differenza dell'elisione, però, la parola che subisce il troncamento non vuole l'apostrofo. Per esempio: uno uomo → un uomo, grande fretta → gran fretta.

Dal punto di vista morfologico e sintattico la lingua italiana sembra preferire le frasi brevi e le costruzioni coordinate. Contemporaneamente, soprattutto per chi la studia come lingua straniera, essa appare come una lingua moderna e aperta. Infatti, è sensibile ai mutamenti della società e alle innovazioni nel campo scientifico e tecnologico in quanto è sempre pronta ad accogliere gli stimoli innovatori che le vengono dalla realtà esterna in costante cambiamento. Ciò si verifica, all'atto pratico, sia con l'ingresso di parole nuove, sia mediante una graduale modifica delle strutture morfosintattiche, allo scopo di renderle ancora più snelle, in altre parole, più rispondenti alle esigenze dei parlanti. Come tutte le lingue, l'italiano non è mutato soltanto nel tempo, dando vita a quelle che i linguisti chiamano varietà diacroniche, ma anche nello spazio, originando quelle che, sempre gli specialisti del settore, chiamano varietà diatopiche. Nello stesso periodo, in luoghi diversi e in strati sociali diversi dello stesso territorio nazionale si possono parlare diverse varietà di lingua.

Questo è ciò che successo da sempre in Italia, dove accanto alla lingua nazionale, esiste un gran numero di dialetti e dove la stessa lingua nazionale si articola in numerose forme di italiano regionale.

L'italiano regionale (ma anche i dialetti più locali) è definito come l'insieme delle varietà che si trovano “a metà strada” tra l'italiano standard e i dialetti. Ogni varietà possiede caratteristiche specifiche e spesso uniche nei vari livelli linguistici.

L'italiano standard, invece, (definito anche con i termini “lingua comune” o “lingua media”) è una lingua che, superando le differenze regionali della situazione linguistica italiana, mira ad essere comune a tutti gli italiani. In realtà, essa non è propriamente parlata in alcun luogo specifico come lingua locale, ma è la lingua che è riconosciuta e compresa su tutto il territorio nazionale. È la lingua in cui ogni italiano aspira ad esprimersi sia quando parla sia quando scrive in situazioni formali; è la lingua usata nei giornali e la lingua che si insegna a scuola, in base alla quale si segnalano e si cercano di correggere i vari errori.

La frantumazione geografica della penisola e il frazionamento politico che ha caratterizzato quasi tutta la sua storia - dalla caduta dell'Impero romano, nel V secolo d.C., alla fine del XIX secolo - hanno fatto sì che in Italia, fino a poco tempo fa, non ci fosse una vera unità linguistica. “La lingua era esclusivamente consegnata all'uso letterario [...]. Si devono anche tenere presenti i rapporti tra il latino e le varietà che sono sorte dalla sua frantumazione”²⁹.

Per secoli, gli abitanti dei vari staterelli in cui l'Italia era divisa hanno usato nella realtà della vita quotidiana, lingue diverse da regione a regione, ovvero i dialetti. Essi sono nati a seguito delle varie dominazioni straniere a cui il territorio italiano è stato soggetto nel corso dei secoli e si sono evoluti con il susseguirsi di popolazioni dominatrici diverse. Ancora all'epoca dell'unificazione dell'Italia (1861), i dialetti erano l'unica realtà linguistica conosciuta e usata dalla stragrande maggioranza degli italiani – oltre il 97%. I dialetti costituiscono un formidabile patrimonio linguistico e culturale di cui tutti gli italiani, regione per regione, sono ricchi e rappresentano anche un inesauribile bacino di possibilità espressive.

La classificazione dialettale proposta da Tagliavini in “Le origini delle lingue neolatine”, accompagnata dalla numerazione dei cinque sistemi individuati da Pellegrini prevede:

²⁹ Edoardo Vineis., “Per la storia e la classificazione dei dialetti italiani”, Giardini Editori, Pisa, 1979, pp.17-18.

		A		B
		centrale		(Trentino) – Alto.Adige
I. ladino	{			
		orientale		Friuli
<hr style="border-top: 1px dotted black;"/>				
		istriano		-Venezia Giulia
		veneto		Veneto
			trentino	Trentino (- Alto Adige)
II. dialetti alto-ital.	{	piemontesi		Piemonte
		lombardi		Lombardia
			[tacinese]	[Canton Ticino]
		liguri		Liguria
			[lunigianese]	[Lunigiana]
		emiliano-romagnoli		Emilia-Romagna
III. dialetti toscani	{	toscani		Toscana
		corsi		[Corsica]
		marchigiano		Marche
		umbro		Umbria
IV. dialetti centro-med.	{	romanesco		Lazio
		abruzzese		Abruzzi
		molisano		Molise
		campano		Campania
		pugliese sett.		} Puglia
		salentino		} [Salento]
		calabrese		} Calabria
		siciliano		
<hr style="border-top: 1px dotted black;"/>				
V. sardo				Sadegna ⁴⁵

⁴⁵ Edoardo Vineis., “Per la storia e la classificazione dei dialetti italiani”, Pisa, Giardini Editori, 1979, pp. 31-32.

I dialetti italiani, nati da diverse evoluzioni del latino parlato, in alcuni casi possono paragonarsi a delle lingue in quanto presentano una struttura grammaticale, un loro lessico e, soprattutto, una loro espressività unica ed insostituibile. In pratica, al di là delle differenze fonetiche, morfologiche, sintattiche e lessicali che ne fanno lingue diverse, i dialetti e la lingua nazionale si equivalgono pienamente sul piano del valore linguistico. Tanto i dialetti quanto la lingua nazionale sono sistemi linguistici completi, adatti a svolgere in modo adeguato qualsiasi scopo comunicativo siano chiamati a compiere. Di conseguenza, possiamo affermare che la differenza tra l'italiano e i suoi dialetti è soprattutto territoriale.

3.2 Diffusione

La lingua italiana è una lingua ufficiale dei seguenti paesi: Italia, San Marino, Città del Vaticano e Svizzera, l'italiano viene anche parlato a Malta, in Francia e nel Principato di Monaco. In base all'ultimo censimento (2016), di circa 125 milioni di persone che utilizzano l'italiano come madrelingua quasi 60 milioni sono i cittadini italiani nel territorio nazionale.

L'italiano è diffuso a Malta, dove moltissimi lo parlano e tutti lo capiscono, nelle zone costiere della Dalmazia (Croazia), in Slovenia, in Albania e in Tunisia, grazie anche ai programmi televisivi italiani che li raggiungono e soprattutto alle numerose minoranze linguistiche italiane. È molto diffuso anche in Francia e in Corsica, in quanto il còrso è simile al toscano.

Buona diffusione ha anche nelle ex-colonie italiane in Africa: in Libia (dove è una lingua di lavoro, assieme all'inglese), Eritrea, Etiopia e Somalia (in quest'ultimo paese è stata la lingua ufficiale fino al 1963, usata nell'insegnamento universitario fino al 1991, allo scoppio della guerra civile). In altre nazioni, a causa della forte e prolungata emigrazione italiana nel mondo, esistono importanti comunità italiane (soprattutto Stati Uniti, Sud America, specialmente Brasile ed Argentina, Australia, Canada, Messico, Francia, Germania e Belgio), che oggi cercano di recuperare e tramandare ai figli e ai nipoti la loro cultura e lingua d'origine. Dal sito internet del Corriere della Sera³⁰, risulta che l'italiano è la quarta lingua più studiata nel mondo; al primo c'è l'inglese, al secondo il francese, al terzo lo spagnolo, al quarto viene l'italiano. Sì, proprio l'idioma di Dante, che supera il cinese, giapponese, tedesco.

³⁰ *L'italiano è la quarta lingua più studiata nel mondo*, di Marco Gasperetti, Corriere della Sera, Milano, 16 giugno 2014.



3.3 Caratteristiche della lingua araba

La lingua araba accumulando molti popoli del Mediterraneo, ne ha aiutato lo sviluppo culturale, specialmente durante il buio periodo medievale europeo. Quella che oggi è la lingua delle cosiddette popolazioni arabe è stata fonte di sapere, specialmente in ambito filosofico, matematico e medico. Si pensi per esempio agli innumerevoli testi di filosofi greci arrivati in occidente tramite la lingua araba o ai testi di medici e matematici come Ibn Sina e Ibn Rush. Conoscere questa lingua è un passo fondamentale per la comprensione della cultura degli arabi e del loro *modus vivendi*, sia nel suo aspetto materiale che in quello spirituale. L'arabo fa parte della famiglia delle lingue semitiche; secondo la classificazione tradizionale appartiene al gruppo del semitico meridionale.

- L'arabo nasce nella regione centrale della Penisola araba probabilmente intorno v secolo d.C. e in principio è la lingua di tribù seminomadi.
- Pur mancando dati certi sulla situazione linguistica dell'Arabia preislamica, è ragionevole supporre che una forte frammentazione dialettale fosse già presente.
- La *fushā*, codificata dai grammatici arabi medievali in epoca islamica, in origine era forse una *koinè* poetico-letterario di carattere intertribale.
- la situazione linguistica dei paesi arabi è caratterizzata da diglossia: due varietà della stessa lingua hanno funzioni e prestigio differenti.

I dialetti arabi sono profondamente differenti dall'arabo classico e totalmente incomprensibili per chi conosca soltanto il classico³¹. È importante sottolineare che, nonostante si utilizzi il termine “dialetto”, in realtà questo non corrisponde alla concezione

³¹ Giuliano Mion, “La lingua araba”, Roma, Carocci editore, 2007, p. 55.

italiana del termine. I dialetti italiani, come detto nel paragrafo 3.1, sono lingue che non hanno ricevuto lo status di lingua ufficiale e possiedono grammatiche e lessico propri. Il caso dei dialetti arabi è diverso. Sarebbe più corretto utilizzare varietà della lingua araba piuttosto che dialetti arabi. Le differenze tra loro e lo standard linguistico definito dall'arabo moderno sono per lo più di carattere fonetico (ad esempio il tratto tipicamente egiziano del pronunciare /g/ invece dello standard /ʒ/ per la lettera ج), diventando di fatto varietà di lingua diatopicamente marcate. Si utilizzerà comunque il termine dialetto, quando si parlerà delle varietà regionali dell'arabo, per mantenere questa terminologia più usata e per comodità espositiva³².

L'arabo per i musulmani, non solo arabofoni, è una lingua che ha una forte valenza sacrale, metaculturale, in quanto il Corano, testo sacro della religione islamica, fu rivelato secondo la tradizione in questa lingua: “Rivelazione del Signore del creato [...] **in lingua araba chiara [bi-lisān ‘arabī mubīn]**” (Cor., 26:195, trad. Alessandro Bausani). Inoltre può essere definita anche lingua liturgica, un *medium* linguistico rituale, in quanto i musulmani, arabofoni e non, sono tenuti a compiere le 5 preghiere quotidiane canoniche in lingua araba. Si rifletta anche sul fatto che l'arabo è anche la lingua di tutte le altre religioni presenti nei paesi arabi, ad esempio tutto il *corpus* letterario arabo cristiano, un vero patrimonio culturale per tutto il Medio Oriente, è in lingua araba.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

Bismi llāhi r-Raḥmāni r-Raḥīmi
Nel nome di Allāh,
il sommamente Misericordioso Il Clementissimo.

أَسْتَغْفِرُ اللَّهَ الْعَظِيمَ
الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ

Astāghfiru llāha l-'aẓīma
Allādhī lā ilāha illā huwa l-ḥāyḥu l-qayūmu!
Chiedo perdono ad Allāh il Sublime,
tranne il Quale non c'è divinità, il Vivente il Sussistente in Sé !

أَتُوبُ إِلَيْهِ وَأَسْأَلُهُ التَّوْبَةَ
Atūbu ilāy-hi wa as'ālu-hu t-tāuba/h
Mi volgo pentito a Lui e Gli chiedo il ravvedimento.

³² Sull'argomento potrebbe essere utile il riferimento alla distinzione tra dialetti primari, secondari e terziari fornita da Coseriu Eugenio., “*Historische Sprache und 'Dialekt'*”, in Göschel Joachim, Ivic Pavle & Kehr Kurt (eds), *Dialekt und Dialektologie*, Wiesbaden, Steiner, (1980)

La definizione di **arabo classico** spesso è estesa per comodità ad ogni forma di arabo scritto. È di fatto la lingua della poesia preislamica, del Corano e della letteratura posteriore, la “lingua araba eloquentissima/chiarissima” che, codificata da grammatici musulmani arabi e non tra l’VIII e il X sec., è rimasta da allora essenzialmente immutata, in quanto idioma incontestabile ed esempio di perfezione. Già a partire dal I sec. dell’era islamica (VII sec. d.C.) grammatici e studiosi del Corano si sforzarono di definire una *koinè* araba per difenderla dagli influssi dei volgari e dalle altre lingue straniere, con il risultato che mentre la lingua letteraria fu conservata senza variazioni, le parlate locali continuavano ad evolvere.

È molto raro trovare persone che siano in grado di esprimersi perfettamente in questa lingua classica, utilizzata in ambito religioso e letterario, proprio come tra gli italiani è inconsueto incontrare persone capaci di parlare il latino o la lingua dantesca. Si ha a che fare dunque con una competenza comunicativa legata a particolari stili letterari.

L’arabo è una lingua di matrice originariamente parlata da un gruppo di popoli affini abitanti nella stessa area, un ampio territorio che copre la parte più fertile e strategica dal Medio Oriente, che una volta si chiamava Mesopotamia. Per questo motivo tale lingua si chiamava anche lingua mesopotamica.

Questa lingua modello, che in arabo si chiama “Fuṣḥa”, cioè comune o ideale, è oggi la lingua letteraria e quella usata dai mezzi di comunicazione di massa in tutti i paesi arabi.

Grazie all’Islam la lingua araba è potuta arrivare fino a noi: il Corano, libro sacro dei musulmani, è scritto in arabo. Questa lingua, all’origine, era solo uno dei tanti dialetti semitici della penisola arabica. Le lingue semitiche tipo l’arabo, l’ebraico, l’aramaico (lingua ufficiale dell’Etiopia), erano le lingue delle grandi civiltà dell’umanità: assira-babionese, fenicia e islamica.

L’alfabeto arabo vero e proprio si impose nella seconda metà del VII secolo con l’avvento dell’Islam. L’esigenza di fissare per iscritto la rivelazione di Muhammad e tramandarne le parole con la massima precisione, portò, subito dopo la morte del Profeta (632 d.C.), alla necessità di sviluppare quella scrittura che le tribù nomadi dell’Arabia centrale avevano usato fino ad allora solo sporadicamente. Bisognava non solo adattare con precisione l’alfabeto alla lingua araba, ma bisognava anche sviluppare una notazione vocalica affinché la lettura dei versetti coranici potesse essere trasmessa senza ambiguità. E già all’inizio dell’VIII secolo d.C. vennero sviluppati ulteriori diacritici da porre sulle consonanti per indicarne le vocali o la loro assenza. Altri diacritici vennero usati per

indicare le declinazioni dei sostantivi o le assimilazioni degli articoli. In questo modo, per una pura esigenza religiosa, nacque l'alfabeto arabo.

Dopo la morte del Profeta, in pochissimi secoli, l'espansione dell'Islam portò la lingua araba nelle regioni più remote del mondo. A occidente, in Palestina e nel nord Africa fino alla lontana Spagna; a Oriente, in Iran ed in India.

La necessità di ogni musulmano di potersi avvicinare al libro Sacro portò a una diffusione dell'alfabetizzazione nei paesi musulmani quale non si era mai vista in tutto il mondo antico e non sarebbe stata vista, almeno in Europa, per molti secoli ancora.

La lingua araba ha la particolarità di essere molto ricca di consonanti e povera di vocali. Queste vocali, le stesse dell'italiano, vengono pronunciate in modo attenuato e talvolta il nostro orecchio fa fatica a distinguerle. Delle 28 lettere ben 17 hanno un suono assolutamente diverso rispetto all'alfabeto italiano. Con le consonanti di questa lingua si può produrre qualsiasi suono che la gola umana possa emettere, per questo motivo l'arabo è considerato una delle lingue più ricche anche da questo punto di vista. La scrittura alfabetica è composta da 28 lettere, possiede solo tre vocali che sono: a, i, u, simili a quelle della lingua italiana. Le vocali brevi non si scrivono. L'arabo si scrive e si legge da destra a sinistra, quindi per leggere un libro scritto in arabo bisogna iniziare da quella che per un italiano rappresenterebbe l'ultima pagina. La scrittura è solo corsiva, cioè le lettere, quasi sempre, sono attaccate una all'altra e non esistono le maiuscole. Un'altra importante particolarità è la dotazione di dieci lettere che non esistono nella maggioranza delle lingue.

Esse sono:

1. hamza → ء
2. tha → ث
3. dha → ذ
4. kha → خ
5. şad → ص
6. đad → ض
7. řa → ط
8. řa → ظ
9. 'ayn → ع
10. ghayn → غ

3.4 Diffusione

La Lingua araba è una lingua parlata da oltre 280 milioni di persone, si scrive e si legge da destra a sinistra, ed è conosciuta da oltre un miliardo di parlanti grazie alla grande diffusione del Corano. I Paesi che parlano ufficialmente l'arabo sono: **Algeria, Arabia Saudita, Bahrein, Comore, Egitto, Emirati Arabi Uniti, Gibuti, Giordania, Iraq, Kuwait, Libano, Libia, Marocco, Mauritania, Oman, Palestina, Qatar, Siria, Somalia, Sudan, Tunisia, Yemen.**



L'arabo, come tutte le lingue, tramite il contatto ha preso "in prestito" da altre lingue parole della religione e parole "profane", come ad esempio il termine qasr (da latino castrum «accampamento», «cittadella»), anche parole che sono state molto rilevanti per il Corano e per altri usi della lingua: così la parola qalam (dal greco kalamos), che significa «calamo», attraverso il quale Dio ha insegnato agli uomini ciò che essi prima non sapevano. Dalle fonti semitico-ebraiche o cristiane derivano:

- sīrat = «il giusto cammino», «guida del cammino» (dal latino strata, «strada lastricata») che si trova in posizione centrale già nelle sūre di apertura del Corano;
- sūra = «un pezzo di scrittura»;
- rabb = «Signore» (nel Corano riservato solo a Dio);
- 'abd = «servo» (nel Corano riservato solo al servizio di Dio);
- ar-rahmān = «il Clemente» (due volte programmaticamente nelle sure di apertura, assieme alla parola dal suono simile ar-rahim = il Misericordioso).

Qualche chiarimento preliminare può aiutare a disambiguare i problemi di interpretazione che ancora sussistono tra questi termini, anche a causa dell'informazione imprecisa diffusa dai mezzi di comunicazione.

La Lingua araba è una lingua semitica (lo stesso ceppo dell'ebraico), e quindi linguisticamente non ha nulla a che vedere, ad esempio, né con il turco né con il persiano (che appartiene al ceppo indoeuropeo). L'arabo è oggi la madrelingua nei 15 paesi membri della Lega Araba. Essendo la lingua del Corano, è inoltre la lingua sacra di tutti i musulmani, ma la sua diffusione non coincide con l'area islamica: gli arabi rappresentano solo il 20% circa dei musulmani.

Inoltre, gli abitanti dei paesi arabi non sono tutti egualmente arabofoni, dato che la composizione etnica, soprattutto in alcuni paesi, è piuttosto complessa. In Siria, ad esempio, vivono molte minoranze non arabe (curdi, armeni, ecc.) che non desiderano affatto essere confusi con la maggioranza araba, mentre nei paesi del Maghreb, soprattutto in Marocco e in Algeria, sono presenti consistenti comunità berbere che considerano la cultura araba come un'imposizione.

Nel comunicare con i soggetti provenienti dai paesi arabi è opportuno non dimenticare queste distinzioni determinanti, evitando di dare per scontata l'appartenenza linguistica o religiosa secondo una semplice equazione che vorrebbe ogni arabo musulmano e viceversa.

Non tutti gli arabofoni parlano la stessa lingua: coesistono infatti tre livelli di lingua che cambiano in modo consistente nelle diverse aree geografiche. Il modello linguistico di riferimento è il cosiddetto arabo classico, quello del Corano e degli scritti tradizionali di carattere religioso, storico e letterario. La lingua araba per antonomasia, viene utilizzata in tutti i paesi musulmani come lingua sacra ma solamente da una percentuale minima, che si riduce in pratica ai soli dotti religiosi. Una versione semplificata dell'arabo classico, detta arabo standard, è quella che viene utilizzata nei mezzi di comunicazione, nei discorsi ufficiali, nelle situazioni formali e, auspicabilmente, nelle aule scolastiche o universitarie. Non sempre questo avviene, e comunque esistono delle varianti che risentono di inflessioni locali sia nella pronuncia che nel lessico. Alcune di queste influenze sono state determinate dall'influenza della lingua della potenza coloniale stabilita nel paese, che ha impresso modelli linguistici ancora presenti. Il linguaggio della tecnologia informatica, ad esempio, nei paesi del Nord Africa è formato da calchi dal francese, mentre in Medio Oriente si struttura su modelli inglesi.

La lingua più usata nella vita giornaliera è ovunque il dialetto e l'arabo moderno, che da qualche tempo sta penetrando in modo massiccio anche nelle situazioni formali e nei mezzi di comunicazione in alcuni paesi, come ad esempio in Libano. Dopo essere stati usati nella cinematografia popolare e negli sceneggiati televisivi, i dialetti hanno fatto la loro comparsa anche nei telegiornali. È sempre meno raro che vengano esibiti con un certo

orgoglio. Il dialetto può essere inoltre usato come affermazione dell'identità nazionale in opposizione ai movimenti panarabi.

Quando due arabofoni provenienti da aree diverse si incontrano, è frequente che si creino situazioni di fraintendimento e disagio: alcune parole hanno significati diversi nei vari dialetti, e un termine usato come complimento in un'area può non esserlo altrove. In Siria è ad esempio usuale augurare *ya' tīk al 'āfiya*, che significa “Che (Dio) ti conceda la salute”, ma che alle orecchie di un marocchino suona come: “Che (Dio) ti conceda l'inferno (letteralmente: il fuoco)”!

Esprimersi in dialetto, significa rivelare automaticamente molto di sé, della propria origine, del proprio grado di istruzione. Alcuni dialetti, soprattutto quelli delle città dell'area medio-orientale, godono di un certo prestigio, mentre altri sono connotati come eccessivamente grossolani. I suoni [tʃ] e [g], ad esempio, non esistono nell'arabo classico ma sono invece presenti in taluni dialetti: poiché questi suoni sono estremamente connotati socialmente possono generare timidezze o errori. Poiché nel dialetto egiziano il suono [dʒ] dell'arabo puro è reso con [g], capita di udire discendenti egiziani che per ipercorrettismo sostituiscono anche in italiano il suono [g] con [dʒ], pronunciando ad esempio “ragiazzo” invece di “ragazzo”.

Che cosa può derivare all'analisi linguistica delle caratteristiche degli studenti libici che si avvicinano allo studio della lingua italiana?

Innanzitutto, l'idea che il *continuum* di socialità e comunicazione nel quale lo studente libico può interagire non è solo nel suo ambiente (casa, famiglia, ecc.), ma anche e soprattutto con l'ambiente esterno, questo secondo noi è molto importante.

Troviamo utile l'apprendimento di una Lingua Straniera anche nel proprio paese d'origine, perché se è vero che una lingua si apprende più rapidamente nel paese dove viene parlata, è anche vero che questa condizione rende difficile l'apprendimento a causa della complessità sociale e comunicativa del paese straniero. Le immagini della lingua comunicazione che lo studente elabora nell'apprendimento dell'italiano come LS, ma per quanto riguarda la Libia, abbiamo contestato delle motivazioni forti dello studio, dovute alle opportunità di lavoro e all'apertura stessa del paese al turismo.

L'idea iniziale della facilità dell'italiano viene messa a dura prova nel contatto diretto con questa lingua e con gli italiani che amano improvvisarsi “maestri di strada” cioè sempre pronti a darti consigli sulla loro lingua. Scherzi a parte, un dato di fatto è quello che in Libia abbiamo bisogno di molti più insegnanti di lingua italiana al fine dare un'offerta linguistica differenziata per livelli e per esigenze diverse.

I corsi di lingua non possono rischiare di darsi un obiettivo troppo alto e non realistico. Essi possono interagire con l'apprendimento spontaneo (nel caso di lavoro con italiani), e con l'apprendimento tradizionale. Comunque, il rapporto con contesti di comunicazione complessi o tradizionali, ristrutturano la visione della lingua e delle lingue degli apprendenti arabofoni. Non è detto che conoscere degli idiomi in lingua italiana dia la sicurezza del saper parlare, anzi l'insicurezza iniziale può stimolare la consapevolezza del proprio livello di conoscenza della Lingua Straniera.

In arabo alcuni suoni presenti nella lingua non esistono e facilmente vengono ricondotti dagli alunni arabofoni a ciò che di conosciuto può assimilarli. Le coppie di lettere che più spesso subiscono questo processo sono p/b e f/v.

Altre difficoltà sorgono con la coppia s/z: la frase una "rosa rossa" potrebbe essere scritta una "roza rossa" perché allo stesso suono sonoro che in italiano corrisponde a segno grafico [s] in arabo corrisponde un segno grafico che viene traslitterato [z].

Vediamo che in arabo le vocali sono tre e che nella lingua Darija (standard). Vi sono notevoli di notevoli difficoltà insorgono al momento di affrontare i digrammi e i dittonghi:

Chi, che = Sci, sce

Ghi, ghe = Gn

Gl = Au → automobile = otomobile

Uo → scuola

Ie → niente = nente.

In questi casi i problemi sono di due tipi:

- Far capire che alcuni suoni si traducono in accorpamento di lettere;
- Far capire che in alcuni casi la presenza di una lettera vicina ad un'altra ne modifica le caratteristiche fonetiche.

Il problema maggiore è quello di far capire che in italiano la "h" è muta, a differenza dell'arabo che ne ha tre intensità diversa, la "ha" posta vicino ad alcune lettere ne modifica il suono.

1. (ح) la lettera **h** è rispettivamente la fricativa faringale sorda [ħ] e sonora [ħ], quest'ultima resa in trascrizione come lo spirito aspro del greco. Essendo pronunciata al livello della faringe, ha il punto di articolazione più arretrato di tutti gli altri suoni, consistendo in pratica in una sorta di «raschio» ottenuto col passaggio forzato dell'aria attraverso la glottide. È difficile descriverne la pronuncia, non esistendo equivalente delle lingue europee. In particolare, h suona come una specie di h pronunciata in posizione ancora più arretrata e fortemente strozzata.

2. (خ) la lettera **ḫ** rappresenta la fricativa velare sorda [x] e sonora [ɣ], cioè il **ch** finale del tedesco *Bach*.

3. (ه - هـ) la lettera **h** è la fricativa glottale sorda [h] e corrisponde all'**h** aspirata iniziale della parola inglese *house*.

La caratteristica fonologica dell'arabo è che molti suoni vengono articolati in modo molto più arretrato, di quanto non accada in italiano e nella maggior parte delle lingue indoeuropee, tanto che l'arabo si è fatto la fama di possedere una serie di suoni impossibili da distinguere quanto da pronunciare.

Infine, c'è la tendenza ad inserire una vocale in alcune coppie di consonanti iniziali (primo → pirimo; problema → poroblema), fenomeno che viene chiamato epentesi.

Per quanto riguarda i caratteri e le modalità di scrittura, la difficoltà è quella di ritrovarsi all'improvviso di fronte alla lingua italiana scritta nelle sue varie tipologie (stampato maiuscolo, minuscolo e corsivo); c'è da aspettarsi che gli allievi per un lungo periodo facciano confusione a scrivere mescolando i caratteri, le maiuscole con le minuscole e non diano troppa importanza a queste differenze.

Inoltre, l'assenza di maiuscole nella lingua araba fa sì che gli allievi arabi non si pongano il problema di doverle usare, tanto più di quando vadano usate. Qui entra in gioco anche la questione della punteggiatura e bisogna ammettere che è un aspetto della lingua che pone l'insegnante in estrema difficoltà anche con gli allievi italofofoni: bisogna principalmente darle un significato e poi bisogna cercare di intervenire sostituendo le continue congiunzioni, che in modo naturale vengono usate ed abusate dagli allievi arabi, con virgole, punto e virgole e punti, proponendo la costruzione di un discorso spezzato in contrapposizione al modo continuo di concepire il discorso proprio della lingua araba. Infine l'uso dell'intonazione per dare sfumature del significato diverse o per segnalare le interrogative, non trova riscontro nella lingua araba.

Uṭlub al-'ilm wa law fi ṣ-ṣīn.

“Cerca la conoscenza, quand'anche fosse in Cina”.

أطلب العلم لو في الصين

(Muhammad).

L'essere umano deve cercare la conoscenza o il sapere delle cose in tutte le scienze, senza doversi mai fermare, ipotizzando di inseguirla e di acquisirla, anche se fosse in un posto lontano e difficile da raggiungerlo (ad esempio quando scrisse questo versetto, la Cina era difficile da raggiungerla).

Uṭlub al-‘ilm min al-mahd ilā l-laḥd.

“Cercate la conoscenza dalla culla alla tomba”.

أطلب العلم من المهد الى اللحد

(Muhammad).

In questo versetto indica di non dover inseguire la conoscenza solo in termini spaziali, come nel precedente, ma anche di non doversi mai fermare allo studio, alla ricerca del sapere in termini temporali, tali cioè, da inseguirla da quanto si è nati, fino alla fine della vita terrena, ed oltre.

Con questi esempi sopraindicati in arabo, s’intende che non c’è fine o limite nel cercare la conoscenza e stimolare la mente con nuove informazioni, che la conoscenza è fondamentale nella cultura araba, di fatti nel Corano sono presenti molti versetti che indicano lo stimolo della visione umana mediante l’uso della conoscenza, quale strumento capace di sviluppare l’essere umano.

In base ad un detto di *Muhammad* si tramanda che l’essere arabo non è tanto legato ad un fattore di consanguineità, ma alla capacità di parlare la lingua araba. La radice profonda dell’essere parte del mondo arabo si trova dunque tutta nell’elemento linguistico, fattore cruciale sia nella sfera religiosa, sia in quella sociale e politica, già presente nella ricca tradizione poetica precedente alla Rivelazione coranica.

La Lingua araba da sempre riesce a coinvolgere tutti i popoli arabi, culturalmente ed emotivamente. Frutto di un complesso processo storico, interessò elementi etnici, linguistici e culturali di popoli diversi a partire dal VII sec. d.C., con l’inizio dell’espansione arabo-islamica che portò in molti casi all’adozione della religione (islamizzazione) e della lingua anche nella vita economica e politica (arabizzazione) dei territori conquistati. La lingua araba veicolò la fede islamica e al contempo fu strumento d’espressione della sua civiltà, diventando già nell’VII sec. d.C. idioma ufficiale dell’impero islamico, in un’area che andava dall’Atlantico all’Asia centrale³³.

Significative tracce linguistiche, soprattutto a livello lessicale, sono riscontrabili in molte lingue occidentali, in contesti in cui l’arabo fu mezzo di comunicazione. Si veda ad esempio la Sicilia, dall’827 (conquista araba) al 1061 (occupazione normanna) e la Spagna, dal 711 (conquista araba) al 1492 (fine del movimento di *Re conquista* di Ferdinando e

³³ Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Barbara D’Annunzio, “Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni”, Milano, Fondazioni ISMU iniziative e studi sulla multi etnicità, 2014, pp. 33-34.

Isabella di Castiglia, *los reyes católicos*), o più precisamente fino agli anni tra il 1609 e il 1614, in cui avvenne la definitiva cacciata dei *moriscos*, gli spagnoli di origine arabo-berbera convertiti al cristianesimo dopo la conquista di Granada.

Si tenga presente che in arabo, oltre ai tratti sordo/sonoro (presenti anche in italiano), bisogna aggiungere quello enfatico, segnalato nella traslitterazione con un puntino sotto la lettera:

Italiano		Arabo	
<i>p e b</i>	<i>palla</i> → <i>balla</i>	<i>q̣ e k</i>	<i>qalb</i> (cuore) → <i>kalb</i> (cane)
<i>v e f</i>	<i>vino</i> → <i>fino</i>	<i>t e ṭ</i>	<i>fīn</i> (fico) → <i>fīn</i> (fango)
<i>i e e</i>	<i>pizza</i> → <i>pezza</i>	<i>s e ṣ</i>	<i>sayf</i> (spada) → <i>ṣayf</i> (estate)

(Immagine tratta da Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Barbara D’Annunzio, Guida alla classe plurilingue “Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni”, Milano, Fondazioni ISMU iniziative e studi sulla multietnicità, 2014, p. 42).

In italiano si possono riscontrare anche delle parole omografe ma non omofone, ossia formate dalla stessa successione di vocali e consonanti, che però si differenziano in base alla collocazione dell’accento.

In arabo standard, in cui l’accentuazione è lasciata alle regole presenti nella varietà del parlante, più parole uguali non cambiano il loro significato per la posizione dell’accento, al contrario è la lunghezza di una vocale a poter diventare tratto distintivo. Questo significa che anche se ci sono solo tre vocali, le realizzazioni che dipendono dalla differenza tra vocali brevi (a, i, u) e lunghe (ā, ī, ū) sono molto numerose. Non a caso, nelle lingue maggiori sono i fonemi vocalici minori saranno le diverse realizzazioni e viceversa:

Italiano	Arabo	
àncora/ancòra	<i>a e ā</i>	<i>maṭar</i> (pioggia) → <i>maṭār</i> (aeroporto)
càpito/capito/capitò	<i>u e ū</i>	<i>kura</i> (palla) → <i>kūra</i> (distretto rurale)

(Immagine tratta da Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Barbara D’Annunzio, Guida alla classe plurilingue “Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni”, Milano, Fondazioni ISMU iniziative e studi sulla multietnicità, 2014, p. 42).

3.5 Incontro di lingue: gli arabismi nella lingua italiana e i prestiti nella lingua araba

Grazie ai grandi spostamenti di popolazione e ai contatti avuti durante il medioevo, non stupisce il fatto che siano stati tanti gli influssi sull’italiano così molte lingue neolatine (in

particolare spagnolo o portoghese). Questi contatti hanno permesso la formazione di molti prestiti linguistici.

Nella seguente tabella si riportano alcune parole di origine araba nell'italiano:

Italiano	Arabo	Significato in arabo
Alfiere	al-fāris	Cavaliere
Algebra	al-jabr	Parola usata dal matematico al-Khwàrizmi (da cui deriva "algoritmo")
Almanacco	al-manākh	Clima
Assassino	Hashshāsh	Fumatore di hashish
Baita	bayt	Casa
Bizzate	bi-l-ziyāda	A volontà
Carciofo	Khārshūf	Carciofo
Cifra	Sifr	Zero
Cuffia	Kūfiyya	Copricapo tipico di Kufa (Iraq)
Darsena	Dar al-sina'a	Casa dell'industria
Fardello	Fardiyya	Precetto religioso
Fanfarone	Fanfara	Chiacchierare/Parlare a vuoto
Guadare	Wādi	Corso d'acqua
Macabro	Maqābir	Tombe
Magazzino	Makhāzin	Depositi
Mammalucco	Mamlūk	Nome di una dinastia che deriva dal termine "schiavo"
Materasso	Matrah	Cosa gettata in terra
Meschino	Miskīn	Povero
Nuca	Nuqra	Foro occipitale
Ragazzo	Raqqās	Ballerino (usato per i garzoni e camerieri)
Razzia	ghaza	Spedizione dei predoni
Ricamare	Raqm	Disegnare
Risma	Rizma	Pacco
Safari	Safar	Viaggio
Salamelecco	Al-salām 'alaykum	Saluto islamico, "Pace su di voi"
Scacco matto	Sha mat	Il re è morto (deriva dal persiano)
Scirocco	Sharqī	Vento (orientale)
Sofà	Suffa	Panchina (deriva dal persiano)
Sorbetto	Sharīb	Bevanda
Taccuino	Taqwīm	Calendario
Tariffa	Ta'rifa	Somma determinata
Zecca	Sikka	Conio
Zucchero	Sukkar	Zucchero

Come per le altre lingue, l'arabo è stato influenzato da diversi popoli e culture, prendendo in prestito molte parole, nonché idee e concetti da altre lingue. Può essere interessante

osservare che l'arabo, diversamente dall'italiano, ha una tendenza molto marcata ad integrare i prestiti linguistici nella sua struttura grammaticale. Ad esempio in italiano la parola “film” ha la stessa forma per il singolare e il plurale, in arabo invece “film” diventa al plurale “aflām”, sulla base della costruzione di un plurale fratto (irregolare)³⁴. Altri esempi di parole, che in italiano al singolare restano invariate, sono: “sandwich”, “radio”, “madam”, e “radar”. In arabo al plurale diventano rispettivamente “sand-wiciat”, “radio-wat”, “madâ-mat” e “radā-rāt”.

A causa dell'ampia varietà di questo territorio, esistono molte differenze a seconda dello stato e anche delle singole regioni. Di conseguenza, l'arabo parlato da un tunisino di Kélibia è molto diverso dell'arabo parlato da un iracheno di Baghdad. Quindi, l'arabo è una lingua che comprende tante varietà di lingue al punto che dobbiamo distinguere fra il cosiddetto arabo classico, l'arabo moderno e tutta una serie di dialetti che rappresentano delle varietà standardizzate in determinate regioni o in alcuni paesi (libico, tunisino, algerino, egiziano, marocchino).

Arabo classico: con questa definizione si dovrebbe indicare quella varietà di arabo antico designata come tale dai filologi di Kufa e Basra (l'odierna Bassora, entrambe città dell'odierno Iraq meridionale) tra l'VIII e il IX secolo d.C., raccogliendo e studiando la poesia preislamica e prendendo a modello proprio la lingua del Corano. Spesso oggi, in modo poco preciso ma avallato anche da parte di arabofoni istruiti, l'etichetta di arabo classico è stata estesa (e per comodità, viene normalmente accettata) per indicare ogni forma di arabo scritto. Il termine con cui questa varietà alta viene designata nella tradizione grammaticale araba è quella di “*al-lughat al-fuṣṣḥa*” “la lingua pura”. Ritiene la cultura araba che l'opera più alta redatta in arabo classico, perfetta e inimitabile in quanto promanata direttamente da Dio è il Corano (sull'inimitabilità del Corano, concetto espresso in arabo al termine “igaz”³⁵, è stata elaborata addirittura una teoria all'interno della cultura araba), “cioè il Corano emanato direttamente da Dio, è inimitabile poiché il suo fondamento è la verità.

Arabo moderno: il termine designa la varietà alta di arabo sia scritto che parlato, deriva dall'arabo classico. Questa etichetta dovrebbe essere più correttamente sostituita, secondo un uso già diffuso in molte pubblicazioni anche di carattere non scientifico, dall'etichetta di “*arabo moderno standard*”.

³⁴ Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Barbara D'Annunzio, “Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni”, Milano, Fondazioni ISMU iniziative e studi sulla multietnicità, 2014, p. 58.

³⁵ “Il termine *igaz*” è una lingua antichissima che significa: inimitabile, vero ed originario.

Questa varietà, sostanzialmente basata sull'arabo classico, è infatti adattata alle esigenze moderne. A partire all'incirca dalla metà del XIX sia nel lessico che nella sintassi, la lingua araba ha iniziato ad accogliere forme che non potevano essere proprie dell'arabo classico o strutture grammaticali che non sono documentate per il periodo classico, ed ha anche risentito dell'influsso di altre lingue, presto di prestigio, con le quali l'arabo classico si è, per così dire, aggiornato venendone in contatto.

Qualche esempio tratto dal lessico può aiutare a comprendere meglio fenomeno in realtà assai variegato; ma si tenga presente che l'arabo moderno differisce, in modo assai significativo, anche nella sintassi da quella lessico.

In arabo classico, per esempio, la parola *'sayy'ara'* che significava 'carovana', è passata nell'arabo moderno standard ad indicare il significato per così dire, aggiornato, di "automobile"; e questa è la parola che compare nella varietà scritta di arabo moderno, dal Marocco all'Iraq. Tuttavia, la parola per "automobile" è diversa per ciascuna delle varietà parlate, varietà che coincidono fondamentalmente con le entità politiche corrispondenti ai vari stati nazionali. Quindi, in Tunisia la parola per "automobile" è "qarahba", in Algeria è "tonobil" e così via.

L'etichetta di arabo moderno standard o, meno precisamente, di arabo classico designa dunque una varietà di arabo che ha alcune caratteristiche ben precise:

1. una varietà che non è lingua madre di nessun parlante e può essere appresa soltanto grazie alla scolarizzazione come una seconda lingua;
2. è una varietà che, in quanto tale, viene insegnata in tutti i paesi di lingua araba ed è riconosciuta come la lingua araba comune a tutti gli arabi;
3. è una varietà che viene obbligatoriamente usata in tutti i contesti e in tutte le situazioni formali, per la comunicazione pubblica e nelle relazioni internazionali.

Gli arabofoni apprendono come lingua madre, sia una forma corretta (l'arabo moderno) sia una varietà di lingua colloquiale, addirittura degradata dell'arabo rispetto alla forma perfetta e inimitabile rappresentata dalla lingua del Corano. Per quanto riguarda la classificazione dei dialetti arabi la situazione è piuttosto articolata³⁶.

Gli studiosi, infatti, fanno delle distinzioni fra i dialetti secondo tre criteri principali:

1. dialetti orientali contrapposti a quelli occidentali;
2. dialetti dei beduini, e dunque di gruppi nomadi, contrapposti ai dialetti della popolazione sedentaria;

³⁶ Coseriu Eugenio., "Historische Sprache und 'Dialekt'", in Göschel Joachim, Ivic Pavle & Kehr Kurt (eds), *Dialekt und Dialektologie*, Wiesbaden, Steiner, (1980), pp. 106-122.

3. dialetti dei parlanti musulmani contrapposti quelli degli ebrei e dei cristiani.

Ovviamente la situazione sociolinguistica del mondo arabofono è ben più articolata di quella descrivibile con le sole varietà alte e varietà basse: fra queste due sono state individuate altre varietà intermedie.

Massimo Vedovelli propone la seguente classificazione, riprendendola da El-Said Mohammed Badawi³⁷, partendo dalla varietà più alta a quella più bassa. Indichiamo tra parentesi, la terminologia originale con la traduzione letterale, così come l'autore la riporta:

1. arabo classico ('at-turat', lingua pura del patrimonio);
2. arabo moderno standard ('fuṣḥa at-turat', lingua pura moderna);
3. arabo colloquiale delle persone colte ('ammiyat al-mutaqqafin', lingua bassa delle persone istruite);
4. arabo colloquiale delle persone alfabetizzate ('ammiyat 'al-mutanawwirin', lingua bassa degli illuminati, ovvero, appunto, di chi ha ricevuto un grado minimo di alfabetizzazione);
5. arabo degli analfabeti ('ammiyat 'al-ummiyin', lingua bassa della gente).

Da quanto sopra, appare chiaro, dunque, che un arabofono fin dall'età scolare impara a parlare più varietà linguistiche contemporaneamente e, ovviamente, con successo, cioè riuscendo ad utilizzarle in diversi contesti ed in modo sempre appropriato alla situazione.

Secondo gli studenti arabofoni, l'italiano è una lingua molto difficile nel senso che oltre ai suoni che non sempre combaciano con quelli arabi e al sistema di scrittura differente, anche la struttura grammaticale percepita è differente. È utile impararla bene sia nello scritto che nell'orale per potersi inserire nella società (la dicotomia scritto/orale riflette la situazione della diglossia: scritto varietà alta, orale varietà bassa).

Gli apprendenti arabofoni riconoscono i dialetti italiani come qualcosa di diverso dall'italiano. Per coloro che vengono dal Maghreb, che hanno già avuto una scolarizzazione in francese, l'italiano viene percepito come una sorta di *continuum* rispetto al francese e quindi più facile da apprendere. Infine, si esprime una notevole difficoltà di integrare le nozioni linguistiche della lingua araba con quelle della lingua italiana, per

³⁷ "El-Said Muhammad Badawi è un professore di linguistica araba presso l'Università Americana al Cairo".

un'evidente mancanza di riflessione sulla L1, anche da parte di persone che hanno un grado di istruzione alto³⁸.

3.6 Le caratteristiche della lingua araba e le interferenze con l'italiano

Come già accennato precedentemente, la lingua araba ha una grafia di tipo alfabetico. L'alfabeto è costituito da 28 lettere compilate in 4 modi a secondo dal loro isolamento o dalla posizione all'interno della parola. Ai grafemi si aggiungono dei segni ortografici posizionati sopra o sotto le lettere dando delle indicazioni importanti per la lettura corretta della parola. Questi segni vengono definiti come vocali, anche se è bene ricordare che l'alfabeto arabo è costituito solo da consonanti e non ha vocali, e che questi segni sono maggiormente utilizzati nei testi di scuola per bambini, nelle poesie e soprattutto nel Corano. L'arabo non ha maiuscolo, non ha stampato maiuscolo-minuscolo o corsivo. Poco peso viene dato alla punteggiatura. La struttura delle parole è consonantica e, dal punto di vista grafico, i caratteri sono adattabili a qualunque lunghezza in modo da scrivere una determinata parola in più o meno spazio a seconda della scelta stilistica del momento.

L'arabo è una lingua che si sviluppa da radici, il più delle volte di triconsonantiche. Questo significa che il significato di una parola è legato a queste lettere, chiamate radicali. Il significato base dato dalla radice può essere ampliato aggiungendo altro materiale (vocali, consonanti) o modificando della lunghezza vocalica (es. *ktb* è una radice che fa riferimento all'idea di scrivere e da questa si sviluppano molti vocaboli come *aktab* = scrivere). Prefissi come *ma* (luogo) oppure *mi* (strumento) si fondono alle parole. Come in un gioco di incastri, l'unione di radici, prefissi e altri elementi consente la formazione di differenti significati. In arabo esiste un solo articolo (*al*), che vale per tutti i generi ed i numeri. I nomi si declinano solo in tre casi: nominativo, accusativo ed obliquo, e la loro declinazione è segnata da un cambio di vocale finale. Generi e numeri, hanno delle similitudini con la lingua italiana, particolare da tenere presente è un duale per tutto ciò che va in coppia (mani, occhi).

I tempi verbali fondamentali sono: il presente, il futuro, il perfetto che indica un'azione compiuta, e l'imperfetto che indica un'azione non terminata o da effettuarsi.

In arabo la frase può essere verbale (l'ordine è uguale all'italiano) e nominale in cui si hanno un soggetto ed un predicato che non sono congiunti da una copula ad esempio: "all'università c'è uno studente" diventa "all'università uno studente"). Per la negazione

³⁸ Erica Colussi, Antonio Cuciniello, Barbara D'Annunzio, "Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni", Milano, Fondazioni ISMU iniziative e studi sulla multietnicità, 2014, p. 61.

gli arabi hanno a disposizione una vasta gamma di particelle da utilizzare in circostanze e contesti diversi.

Il verbo avere non esiste e l'idea di appartenenza è resa da frasi nominali rette da preposizioni, ad esempio: "io ho una penna" si traduce "presso di me una penna". La costruzione delle frasi relative ha delle caratteristiche notevolmente diverse dall'italiano, in quanto il "che" non è un pronome relativo quanto un "segnalatore" che introduce la frase relativa segue delle caratteristiche notevolmente diverse dall'italiano "che" non è un pronome relativo ma un "segnalatore" che introduce la frase relativa: "il bambino con cui ho parlato" si traduce in arabo "il bambino che ho parlato con lui". Per un allievo arabofono, l'inizio dello studio dell'italiano come una specie di ascolto, è abbastanza particolare, poiché le parole di una frase non vengono recepite secondo una scansione ben precisa: "Come ti chiami?", poiché nella lingua araba tale frase è pronunciata senza interruzioni: "Cometichiami?". Per facilitare la comprensione della lingua italiana, si consiglia agli studenti arabofoni di ripetere più volte parole e frasi al fine di eliminare tale continuum.

Caratteristiche della lingua araba e sue interferenze con l'italiano

	Caratteristiche linguistiche dell'arabo	Interferenze con la lingua italiana
Fonologia	Arabo fuṣḥa: esistono solo le vocali a-i-u (lunghe e brevi) Arabo darija: esistono anche e-u, ma solo come allofoni o come trasf. dei dittonghi ai-au. Manca l'opposizione p/b (solo -/b) e f/v (solo f/-). Non esistono i suoni gn e gl.	→ errori e difficoltà di acquisizione: Tendenze a pronunciare le vocali atone come vocali indistinte. Problemi a distinguere e/i e o/u. Problemi a distinguere p/b e f/v.
Scrittura	Caratteri arabi: - si scrive da destra a sinistra - quasi tutte le lettere hanno varie realizzazioni grafiche (iniziale, in corpo di parola, finale, isolata)	→ acquisire la competenza di un nuovo alfabeto.
Ortografia	Esistono solo il corsivo minuscolo Non si scrivono tutte le vocali, ma solo le tre vocali a, i, u lunghe Esistono le doppie come suono, ma non come scrittura	→ problemi, difficoltà a imparare stampatello maiuscolo e minuscolo, corsivo maiuscolo e minuscolo → errori, problemi con le doppie.
Morfologia articolo	Esistono solo un articolo determinativo prefissato e invariabile. Non esistono gli indeterminativi	→ difficoltà a imparare tutti gli articoli (e di conseguenza le preposizioni articolate) → difficoltà a capire la differenza di uso tra articolo det./indet. o assenza di articolo

nome	Esistono il genere (masch., e femm.) e il numero (sing., duale, plurale). Declinazione a 3 casi	/
aggettivo	È sempre posto dopo il nome:	→ errori, necessità di acquisire un altro ordine sintattico
concordanza	I plurali dei nomi di “cosa” concordano al femm. sing (Questi libri è bella)	→ errori e difficoltà a imparare le concordanze
pronomi pers.	Esiste il masch. e il femm. non solo della 3° ma anche della 2° persona (sing. e pl.)	/
altri pronomi	“ci e ne” non esistono Non esistono il pronome relativo	→ errori notevoli difficoltà ad acquisire l’uso di ci e ne. → errori e grave difficoltà a imparare la frase relativa
pron. di cortesia	Esiste solo il “tu” per chiunque	→ errori, problemi linguistici ma anche “psicologici” (difficoltà a rendersi conto dell’eventuale scortesia del tu)
verbo	- Nella prassi grammaticale i verbi non sono citati all’infinito, ma alla 3° persona sing, del passato (scrivere = egli ha scritto). - i verbi si coniugano come in italiano, ma le persone sono 10 come i pronomi personali. - Esistono forme modali e temporali, ma è rilevante soprattutto l’ <u>aspetto</u> (azione conclusa/ non conclusa). - non esiste il verbo “essere”: si dice “Io marocchino”. - Non esiste il verbo “avere”: si dice “A me il libro”. - Non esistono i verbi ausiliari né i tempi composti.	→ Difficoltà a capire il ruolo dell’infinito in sintassi e - inizialmente - dell’infinito che noi citiamo continuamente come paradigma verbale. → Difficoltà a capire la differenza tra passato prossimo e imperfetto. → Problemi sia di per sé sia perché essere e avere servono come ausiliari; tendenza a dire: io fatto anziché io ho fatto.
numerali	Si dicono come si scrivono, cioè da destra a sinistra	/
preposizioni	Ce ne sono solo 2: moto a luogo e stato in luogo. Tutti gli altri complimenti si ottengono per semplice giustapposizione: → errori e difficoltà	→ Difficoltà a imparare 9 preposizioni semplici e 35 preposizioni articolate.
Sintassi Struttura della frase	Arabo fuṣḥa: VSO Arabo darija: SVO	→ difficoltà a capire il ruolo e poi la forma della frase relativa. → Errori e grave difficoltà a imparare la frase relativa.

Schema tratto dal seguente link:

<http://www.istitutogiulio.it/Formazione%20docenti/Vigna%20-%20Materiale%20competenze/materiali%20per%20didattica%20con%20studenti%20stranieri/Interferenza%20arabo%202.pdf>

IV Capitolo

L'apprendimento dell'italiano L2 da parte degli arabofoni

4.1 Il repertorio linguistico della comunità arabofona

Tra l'arabo standard e dialetti e tra dialetti stessi si possono identificare numerose differenze, comunque le discrepanze tra varietà dialettali rappresentano fundamentalmente quelle tra lingua alta e bassa e si presentano a tutti i livelli linguistici. Essendo le varietà regionali esclusivamente orali vengono apportate modifiche al fine di semplificare la pronuncia come l'abolizione della lettera hamza³⁵, la sostituzione di lettere (la Alif al posto della Mim) è il caso del Kashkasha che appare nel dialetto tunisino per il quale si sostituisce la kaf alla shin³⁶ talvolta si tratta di sostituzioni di lettere nei dittonghi. Per quanto riguarda il lessico emergono molti sinonimi ad esempio il verbo amare (volere) a Tunisi si traduce con حب "habba", in Marocco بغ "baga", in Libia حب "hob" e in Egitto عاز "aaza"; per quanto riguarda la differenza di pronuncia si riporta questo esempio: in egiziano il fonema dell'affricata palatoalveolare /dʒ/ viene reso come occlusiva velare sonora /g/ (simile alla g dell'italiano gatto) quindi una parola come جميل "Ġamyīl" (bello) in Egitto viene pronunciata Ġamyīl. L'arabo standard e le varietà nazionali, come mostrato, stanno tra loro in un rapporto di *diglossia*, nel dominio quotidiano e informale quindi sono più usati i dialetti. Tale situazione è maggiore in Egitto e in Marocco, invece i soggetti della Siria, Palestina, Giordania, Iraq non si mostrano sensibili al fenomeno indicando come lingua materna "l'arabo". Questo è il prospetto delle lingue presenti nel repertorio dei diversi d'origine degli stranieri:

Tabella 6 lingue repertorio linguistico: C. Adorno in "Plurilinguismo e immigrazione"³⁷

Paese d'origine	Lingue	Lingue dei media
Marocco	Arabo di Casablanca, arabo marocchino, Berbero ³⁸ , Francese, Hassania ³⁹ Spagnolo	Arabo, Berbero, Francese, Inglese, Spagnolo
Egitto	Arabo egiziano, Inglese, dialetti arabi	Arabo, Inglese, Francese
Siria	Curdo, Arabo	Arabo, Inglese, Francese
Tunisia	Arabo. Francese, dialetti arabi	Arabo
Giordania	Arabo	Inglese

³⁵ ء

³⁶ Rispettivamente ش e ك

³⁷ Come citato in Miriam Barbera, *L'apprendimento dell'italiano come LS da parte degli arabofoni alla luce dei bisogni comunicativo-formativi*, tesi di Laurea del Corso in traduzione, italiano L2 e interculturalità, 2012, *Università degli Studi di Palermo*, p. 56.

³⁸ A sua volta classificabile in: *rifano, beraber e shleh*.

³⁹ Lingua dialettale parlata anche in Mauritania.

Iraq	Arabo, Curdo, dialetti arabi	Arabo
------	------------------------------	-------

4.2 L'italiano degli arabofoni

Una classificazione degli apprendenti in base alla scolarità pregressa è utile sia parlando dei bambini che apprendono la L2 a scuola che degli adulti frequentanti i corsi d'italiano per verificare quanto sia importante la presenza di una riflessione metalinguistica³⁹. Gli apprendenti possono essere così suddivisi⁴⁰:

1. Studenti analfabeti in lingua madre e scarsamente scolarizzati nel paese ospite, posseggono basse competenze in L2. Le capacità di ragionamento astratto sono molto scarse, poiché hanno difficoltà a utilizzare procedimenti logici;
2. Studenti che hanno frequentato la scuola nel paese d'origine per pochi anni. Generalmente presentano insufficienti capacità strumentali e linguistiche. La capacità di riflessione concettuale è ancora scarsa, però comunque superiore a quella del gruppo precedente, grazie alla conoscenza del linguaggio scritto che facilita la presentazione astratta;
3. Studenti che hanno frequentato la scuola per più anni almeno dieci anni. La formazione scolastica è discreta. Grazie alla scolarità pregressa sono abituati alla presentazione simbolica e hanno capacità di riflessione metalinguistica. La progressione dell'apprendimento è abbastanza veloce;
4. Studenti con un altro grado di scolarità (diploma o laurea) acquisito nel paese d'origine. Hanno competenze linguistiche differenti e una notevole capacità d'apprendimento.

L'aver frequentato le scuole coraniche nei paesi d'origine è importante soprattutto per i bambini che, consapevoli di saper leggere, scrivere, comunicare nella lingua d'origine, si concentrano sull'apprendimento dell'italiano⁴¹. Gli analfabeti posti di fronte a una frase a verifica vero/falso, del tipo "Grande offerta al centro commerciale: un kg di mele a 90 centesimi" risponderanno alla domanda "è vero/falso che le mele costano 90 centesimi al kg" cioè in base alla propria esperienza pratica, proprio perché incapaci di processi astratti

³⁹ Vedovelli in Italiano come L2 per gli arabofoni afferma che la competenza linguistica si manifesta in giudizi grammaticali. Se alle lingue soggiace un sapere che le regola, quel sapere gestirà l'attività di flessione sulle lingue.

⁴⁰ Olimpia Bosco in M. Vedovelli, A. G. Ramat, S. Massara, *L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano, 2001.

⁴¹ Sono soprattutto i bambini marocchini, che alla scuola elementare apprendono il francese, insegnato a partire dal terzo anno.

tipici dei contesto scolastici⁴². La scolarità pregressa influisce anche sui bisogni linguistici⁴³: gli immigrati con basso grado di scolarità, che vorrebbero migliorare la propria condizione lavorativa, generalmente chiedono di imparare un italiano orale spendibile invece chi possiede un più alto livello scolastico e buone capacità nella L2 chiede che l'insegnamento si concentri sull'italiano scritto, per soddisfare bisogni più legati alla scolarità e persino alla cultura.

4.3 Gli errori dell'interlingua

Alla base dei risultati di alcuni somministrati ad apprendenti arabofoni⁴⁴ è emerso come la percezione di alcune categorie grammaticali sia difficoltosa. Soprattutto a fare le spese sono gli articoli indeterminativi (l'articolo determinativo IL viene facilmente individuato per la sua somiglianza con AL). I pronomi sono di più difficile individuazione (specialmente quelli in forma clitica anaforica) perché in rari casi in arabo essi hanno il rango di parole autonome, bensì si presentano come suffissi, i verbi risultano più facilmente individuabili che gli avverbi. La distinzione tra morfologia flessiva e derivazionale è familiare, e il suffisso più facile da apprendere è – bile, quello più comune in italiano. Per quanto concerne i verbi, l'imperfetto è meglio posseduto rispetto al passato prossimo (non presente nella lingua araba). Gli errori che possono comparire nell'apprendimento dell'italiano dipendono dunque dalla distanza tipologica tra la lingua araba e quella italiana⁴⁵ e possono essere classificati alla base dei livelli linguistici:

- **Livello fonetico**: i bambini si dimostrano più disponibili ad abbandonare le abitudini fonologiche degli adulti perché essi riattivano “processi creativi che caratterizzano l'interiorizzazione della L1⁴⁷ e sono più abili nel riprodurre suoni appartenenti sia all'arabo che all'italiano⁴⁶.

⁴² Il *che* implica una doppia difficoltà: se infatti la fossilizzazione dovrebbe essere superata grazie alla consapevolezza della regola, nei soggetti non scolarizzati la difficoltà comincia con la consapevolezza stessa.

⁴³ Che per gli insegnanti si traduce in molteplici difficoltà che hanno un riscontro nel confronto comportamentale, specialmente nel caso dei bambini, che per esempio, a causa dell'orientamento alla scrittura incominciano a scrivere nei quaderni dalla parte che noi è la fine.

⁴⁴ Luca Ceglia “*il risultato dei test grammaticali*” in M. Vedovelli, “*italiano come L2 per gli arabofoni*”, Milano, Franco Angeli, 2001

⁴⁵ Che per gli insegnanti si traduce in molteplici difficoltà che hanno un riscontro nel confronto comportamentale, specialmente nel caso dei bambini, che per esempio, a causa dell'orientamento alla scrittura incominciano a scrivere nei quaderni dalla parte che noi è la fine.

⁴⁷ Dulay in L. Mori, “*Fonetica dell'italiano L2*”, Roma, Carocci, 2007.

⁴⁶ I bambini arabi che non hanno studiato l'arabo coranico ma parlano il dialetto sanno pronunciare suoni appartenenti alla varietà alta.

Le difficoltà maggiori si collegano all'assenza dei suoni [v] [p] e [ɲ]⁴⁹. La t viene pronunciata come la terza lettera dell'alfabeto arabo tā e la kappa come la ventunesima lettera la qa⁴⁷.

Nell'interlingua dei marocchini adulti è stato notato il fenomeno della "deaffricazione" cioè la presenza di varianti fricative come realizzazione delle affricate italiane⁵¹.

Da un punto di vista articolario le affricate sono suoni complessi, si rendono in due fasi: una di occlusione e una di frizione che ha inizio dopo il rilascio. L'affricata alveo dentale sorda [ts] viene resa come fricativa dentale sorda [s], e l'affricata palatale sonora [dʒ] viene resa come fricativa postalveolare sonora [ʒ].

- **Livello ortografico:** per quanto riguarda le consonanti, un dato significativo è lo scambio tra p e b (questo aspetto ha delle risonanze sulla pronuncia) e f/v, per le vocali invece è diffuso lo scambio e/i ed o/u che avviene in posizioni diverse della parola⁵². Ciò avviene perché in arabo non sono presenti né la bilabiale sorda p, né la fricativa labiodentale v, nemmeno la o e la e, e gli apprendenti riconducono i suoni a quelli loro più conosciuti;

- **Livello morfologico:** gli apprendenti arabofoni hanno molta difficoltà a usare gli articoli e i bambini soprattutto tendono a legare l'articolo determinativo ai termini⁵³, spesso lo evitano del tutto o lo confondono con le preposizioni, comunque non si registrano particolari influenze della L1;

- **Livello sintattico:** emerge l'uso del pronome doppio nella costruzione della frase relativa⁴⁸, i pronomi personali vengono messi all'inizio della frase⁴⁹, emerge la difficoltà a scegliere l'ausiliare in particolare nella formazione del passato prossimo, es: "Tu venuto"; in alcuni casi l'oggetto compare in posizione pre-verbale come nella dislocazione a sinistra in italiano, l'aggiunta di preposizioni, es: "faccio molta di attenzione"; l'errato accordo fra il pronome e il participio passato, l'omissione del verbo in particolare della copula, es: "mia sorella piccola" (mia sorella è piccola) dall'arabo: "ukti saghiratun"; gli apprendenti fanno molta confusione tra i tempi passato prossimo-imperfetto;

⁴⁹Rispettivamente fricativa labiodentale sonora (è presente la sorda f). occlusiva bilabiale sorda (è presente la sonora b) ed infine la nasale palatale sonora

⁴⁷ Rispettivamente: ت e ق

⁴⁸ "Maggior parte fanno degli errori che quelli che, non hanno fatto tanta scuola, "Italiano come L2 per arabofon'i, pag, 228.

⁴⁹ La regola grammaticale in arabo ne indica l'esplicitazione per esplicitare il soggetto. La L1 ha una notevole influenza nell'ordine dei costituenti della frase in L2

- *Livello lessicale*: Vanno da una errata collocazione e scelta dei termini all'interno della relazione semantica⁵⁰ alla realizzazione di parole inesistenti in italiano. La trasferibilità di termini dall'arabo e l'italiano sembra inesistenti, e nell'interlingua soprattutto dei marocchini, l'interferenza viene dal francese, di fatto sono abbondanti i calchi da questa lingua come nel caso dell'espressione "partiti a scuola" che deriverebbe dal francese "partir à la campagne"⁵¹ (il senso dell'espressione è "andare in campagna").

⁵⁰ Francesca Della Puppa, "Studi di glottodidattica", 2007.

⁵¹ ibidem

V Capitolo

Descrizione della metodologia applicata nello svolgimento della ricerca

5.1 Insegnanti e studenti di Lingua Italiana in Libia oggi

Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere in Libia, si nota che la cultura e la lingua inglese e francese continuano a godere di più prestigio, da una parte per le relazioni politiche e commerciali diffuse e radicate, dall'altra per l'invasione culturale nei media, dove, solo per dare un esempio della familiarità delle dette lingue, i film e le telenovelle, per lo più americani, non vengono doppiati, ma accompagnati dai sottotitoli. Naturalmente, l'attiva presenza delle comunità parlanti l'inglese e il francese si rispecchia nell'alta richiesta di laureati in queste lingue sul mercato del lavoro libico.

Detto ciò, negli ultimi anni le relazioni tra Libia e Italia stanno riprendendo costantemente, sia a livello politico sia a livello economico-commerciale: ad esempio, sono in crescita gli investimenti turistici e le esportazioni di petrolio e gas. Inoltre, i flussi migratori, da e verso la Libia, creano opportunità di lavoro per quelli che conoscono la lingua italiana in questo paese e incoraggiano di conseguenza i giovani a intraprendere lo studio di questa nuova lingua.

Le relazioni tra la Libia e l'Italia sono tradizionalmente caratterizzate da un ampio ventaglio di iniziative che coprono tutti i settori di attività, da quello propriamente politico ai settori dell'economia e che rispondono anche all'esigenza di mantenere vivo il legame solido tra i due popoli, tramite la promozione altresì di contatti e collaborazioni tra le cosiddette società civili.

In coerenza e in continuità con la politica di apertura e di dialogo costantemente seguita dall'Italia con i paesi arabi, soprattutto con la Libia, l'Italia ha saputo sempre mantenere pure nel recente passato (in cui la Libia era stata per alcuni anni sottoposta alle sanzioni delle Nazioni Unite), un rapporto vivo e stimolante, tendente a salvaguardare una politica prudente ma, nel contempo, orientata al reinserimento a pieno titolo della Libia nel più ampio contesto internazionale.

Nel quadro delle relazioni bilaterali, l'Italia intende continuare a svolgere un ruolo cruciale e di primaria importanza nelle relazioni con la Libia, consolidando il rapporto speciale e privilegiato e mantenendo la posizione di primo partner economico e commerciale e attivando anche tra i poli universitari libici e italiani scambi e progetti integrati di studio. In proposito, basti pensare al significativo apporto del Dipartimento di

Scienze Umanistiche e della cattedra di Linguistica Italiana nella progettazione e creazione di un Dipartimento di Italianistica presso l'Università di Bengasi, nato appunto con lo scopo di soddisfare la crescente richiesta di apprendimento dell'italiano da parte degli student libici.

La conoscenza della lingua italiana da parte degli alunni arabofoni, in particolare degli alunni libici, è la condizione primaria per il buon esito dell'intero processo di apprendimento. **La centralità dell'educazione linguistica** richiede la condivisione generale del fatto che l'effettiva integrazione sociale, dentro e fuori della classe, dipende in maniera prevalente dalle capacità di accesso alla lingua. Solo attraverso la lingua si potrà giungere alla conoscenza di altre forme di saperi, nelle varie forme in cui essi si organizzano all'interno della scuola: dalla storia alla geografia, dalla matematica alle scienze, ecc. Ciò vuole dire che il problema dell'apprendimento della lingua italiana riguarda l'intera compagine degli insegnanti. La lingua riguarda tutti: **“nessuno si senta escluso”**, come diceva Francesco De Gregori. Un punto qualificante della sperimentazione è che essa non ha interessato solo gli insegnanti di lettere, ma anche di materie scientifiche e interi consigli di classe.

Questo lavoro rappresenta uno studio-cerniera fra due ambiti della ricerca linguistica: la linguistica acquisizionale e la fonetica. L'idea alla base della ricerca nasce da una breve esperienza maturata all'interno delle nostre varie facoltà nel campo dell'insegnamento della lingua italiana. Di fatto, la diversità degli sfondi linguistici degli studenti e degli esiti del processo di insegnamento e soprattutto la grande variazione della competenza fonologica raggiunta dai discenti, nonché la mancanza di studi approfonditi dei materiali essenziali didattici delle lingue seconde ci hanno stimolato a percorrere questa strada poco battuta nella ricerca fonetico-fonologica.

Dunque, lo scopo del mio lavoro è di rilevare la realtà dell'insegnamento e dell'apprendimento della lingua italiana in Libia, a partire dai risultati emersi dalla somministrazione di un questionario sia a docenti che studenti. Inoltre, si basa su un lavoro svolto sull'analisi degli errori e sull'individuazione di efficaci strategie di correzione a partire da quanto dichiarato dagli studenti nel questionario.

L'intento è quello di perfezionare l'efficacia dei metodi d'insegnamento della lingua italiana come LS dei docenti libici e di migliorare il rendimento dell'apprendimento linguistico dell'italiano nelle università libiche, in maniera tale che la suddetta lingua possa godere della stessa importanza e dello stesso posto prestigioso sia dell'inglese che del francese.

La ricerca è partita innanzitutto dal riscontrare la distribuzione sul territorio libico delle istituzioni scolastiche preposte agli studi linguistici: università, facoltà, dipartimenti ed enti istituzionali di lingue, la loro collocazione sul territorio lungo la fascia costiera nei grandi centri urbani di Tripoli, Bengasi, Misurata, Al Khomes ed Al Zawia. Nella città di Tripoli troviamo: il Dipartimento di Italiano, quello di Francese (Facoltà di Lingue), il Dipartimento di Traduzione Inglese, Francese ed Italiana (Facoltà di Lingue), il Dipartimento di Lingua e Letteratura Inglese, quello degli Studi Turistici (Facoltà di Lettere), l'Accademia di Studi Superiori di Tripoli (Janzur) e l'Istituto Italiano di Cultura (IIC), la Società Sakia per la formazione, la riabilitazione, l'occupazione e l'Organizzazione Internazionale Libica di addestramento per l'istruzione di lingue.

Per comprendere meglio la realtà dell'insegnamento della Lingua Italiana in Libia, tratteremo più in dettaglio i livelli dei corsi offerti dagli istituti sopracitati.

All'Università di Tripoli vi sono corsi semestrali, ma il numero di studenti è molto esiguo. Solo dall'anno accademico 2012/2013 è iniziata la programmazione dei corsi in loco alla presenza di venti studenti. Con il passare del tempo si è registrato un incremento del numero degli studenti e degli insegnanti fino ad arrivare ad oggi.

Per quanto riguarda la situazione presso l'Accademia degli Studi Superiori, dall'anno accademico 2002/2003 è stato attivato un Master in “Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera”, aperto solo agli studenti già laureati in Lingua Italiana presso l'Università di Tripoli.

Dalle informazioni rilevate risulta che nei primi due anni accademici non c'è stata una vera e propria frequenza ai corsi del Master, ma solo l'offerta da parte dell'Accademia di Tripoli in accordo con le università italiane di borse di studio per periodi di sei mesi. Solo dall'anno accademico 2004/2005 è iniziata la programmazione di corsi in loco alla presenza di una decina di studenti. Con il passare del tempo si è incrementato il numero di studenti e professori, che hanno così formato il primo gruppo a cui ho partecipato per la realizzazione di questo lavoro nell'anno accademico 2004/2005.

Per quanto riguarda l'Istituto Italiano di Cultura di Tripoli, esso è stato fondato al fianco del Comitato della Società Dante Alighieri, ma nel 1963 la loro attività è stata interrotta a causa dei disordini interni al paese. Entrambi questi enti riprendono l'attività nel 1998 e fino ad oggi organizzano corsi di lingua italiana, per differenti livelli: principiante, elementare ed intermedio (livelli definiti dallo stesso IIC). Siamo stati molto fortunati ad incontrare un insegnante locale di lingua italiana presso l'IIC a Tripoli, che si è dimostrato molto disponibile a fornire i dati per lo svolgimento della ricerca. Recentemente tutti gli

italiani che si trovavano in Libia, avendo ricevuto un messaggio ufficiale dalla Farnesina Italiana che li esortava ad evacuare il territorio libico a causa delle minacce dell'ISIS nelle zone della Cirenaica (Est della Libia), per ragioni di sicurezza, hanno lasciato anche la sede dell'IIC.

Un sopralluogo, fatto nei luoghi della didattica, nei mesi da gennaio a marzo 2015 ha messo in evidenza le carenze sul tipo di ausilio adatto all'approfondimento linguistico fonetico, la mancanza di lettori e di professori di madrelingua italiana. La crescente instabilità del paese da un punto di vista politico ha precluso l'opportunità di approfondire interscambi culturali con le università italiane fatti attraverso accordi di partenariato tra il nuovo Dipartimento di Lingua Italiana di Misurata nel rispetto del quadro scientifico dell'accordo bilaterale tra la Libia e l'Università Dante Alighieri di Reggio Calabria, il Dipartimento di Lingua Italiana a Bengasi nato in collaborazione con l'Università degli Studi di Palermo.

La migliore prova che ho in merito è l'organizzazione e l'inaugurazione del Dipartimento di Italianistica a Bengasi da parte dell'università palermitana.

L'Università di Palermo e la Scuola delle Scienze Umane e del Patrimonio Culturale rappresentano una testimonianza di valore circa la divulgazione e la diffusione della lingua e della cultura italiana nel Mediterraneo. La volontà delle istituzioni libiche è stata, fino a quando vigeva la stabilità politica, quella di creare un Dipartimento di Italianistica.

Al fine di favorire scambi formativi tra docenti e studiosi italiani e libici, è stato istituito il Dipartimento di Italianistica in Libia, grazie al contributo dell'Università per Stranieri "Dante Alighieri" di Reggio Calabria collegata a quella di Misurata.

A Misurata è stato istituito tre anni fa un nuovo Dipartimento di Lingua Italiana nel rispetto del quadro scientifico dell'accordo bilaterale tra la Libia e l'Università "Dante Alighieri" di Reggio Calabria. Tuttavia a causa della rivoluzione del 17 febbraio in Libia, il predetto accordo è stato sospeso e, per la perdurante instabilità a Misurata, tutti gli studi universitari sono stati temporaneamente sospesi.

Ho avuto l'occasione di interloquire con un professore collaboratore di Lingua Italiana sia presso l'Università di Misurata che l'Istituto Italiano di Cultura a Tripoli, il quale è stato molto disponibile a rispondere al questionario sopraindicato.

Ad Al Khomes esiste un recentissimo Dipartimento d'Italiano che è nato solo da quattro anni e qui abbiamo avuto l'opportunità di incontrare il capo dipartimento, i docenti ed i suddetti studenti.

Ad Al Zawia esiste un recente Dipartimento degli Studi Turistici (Facoltà di Lettere), che è stato inaugurato soltanto nell'anno accademico 2013/2014, in cui si insegna l'Italiano nel terzo e quarto anno del percorso formativo. Oltre a ciò sono presenti due Dipartimenti nei quali la Lingua Italiana si insegna obbligatoriamente, il Dipartimento degli Studi Turistici e il Dipartimento della Lingua Francese (Facoltà di Lettere e Scienze di Sabratha).

Inoltre, la "Fondazione universitaria italo-libica" è un'istituzione internazionale con l'Ateneo di Palermo capofila e costituisce un solido ponte di dialogo con i Paesi arabi. L'atto costitutivo della Fondazione è stato firmato dalle Università siciliane di Palermo, Catania, Messina e Reggio Calabria, ma anche dall'Accademia libica in Italia in rappresentanza degli Atenei di Tripoli, Sirte e Bengasi. Giuseppe Silvestri, ex Rettore dell'Università di Palermo, è stato designato Presidente della Fondazione, di cui la nascita del Dipartimento di Italianistica dell'Ateneo di Palermo a Bengasi (unica presenza di un'università europea in Libia) è stata un'anteprema. Il prossimo passo sarà la nascita di un master congiunto in Oncologia medica e l'assegnazione di borse di studio destinate agli studenti libici. Tra gli ambiti di interesse: l'italianistica, gli studi arabo-islamici e storico culturali, l'archeologia, lo sviluppo di ricerche di base e applicate su risorse agricole, idriche e marine, su ambiti medici e sanitari, su tecnologie di punta nell'energetica, elettronica e informatica⁵⁸.

Per quanto concerne la situazione a Bengasi, abbiamo riscontrato notevoli difficoltà nella distribuzione di questionari in seguito all'instabilità nelle zone orientali della Libia. Avrei desiderato raccogliere ulteriori dati maggiormente significativi dell'insegnamento della lingua italiana in loco, per conoscere da vicino i pregi ed i difetti in merito alla lingua inglese e quella francese e far paragoni con la metodologia applicata sul posto, ma la situazione di sicurezza non ci ha permesso di raggiungere il nostro obiettivo scientifico, anche per assenza di comunicazione a causa della difficoltosa mobilità tra le due città. Tuttavia, l'analisi ha evidenziato come nella maggioranza di queste istituzioni scolastiche si insegna la lingua italiana in corsi semestrali, o alcune hanno istituito Master in "Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera", aperto solo agli studenti già laureati in Lingua Italiana presso l'Università di Tripoli. Si tratta di corsi iniziati con pochi studenti ma che via via sono cresciuti di numero e mette in evidenza anche la carenza di livelli di studio della lingua italiana nei livelli scolastici primari e intermedi. Lo studio di una lingua così complessa andrebbe affrontata almeno negli istituti scolastici secondari come opzione di

scelta della lingua straniera, come avviene in Italia nelle scuole secondarie assieme a inglese, spagnolo, francese e tedesco.

5.2 Metodologia

Per analizzare al meglio la situazione in Libia riguardo l'insegnamento della Lingua Italiana, abbiamo scelto di applicare il metodo scientifico quantitativo, perché offre i risultati più affidabili, e dà la possibilità di avere gli esiti non influenzabili e condizionabili soggettivamente, poiché è basato su dati numerici.

A questo scopo abbiamo pensato di elaborare due diversi questionari, formulando domande ad hoc indirizzate sia agli insegnanti sia agli studenti. Si è somministrato il questionario a tutti gli insegnanti e gli studenti di italiano come LS presenti in Libia. Pertanto, anche se i numeri non sono particolarmente elevati, rappresentano la totalità dei soggetti che potevano essere intervistati.

Agli insegnanti abbiamo pensato di chiedere oltre alla loro esperienza d'insegnamento, se fossero aggiornati sui nuovi metodi glottodidattici e se, in caso di risposta fosse positiva, prediligessero un approccio piuttosto che un altro. Ci è sembrato importante chiederlo perché pensiamo che le richieste degli studenti delle diverse classi siano di fondamentale importanza in quanto l'insegnante deve adottare sì il suo metodo d'insegnamento, ma deve anche tenere conto delle esigenze della classe.

Per quanto riguarda il questionario indirizzato agli studenti, di contro, abbiamo formulato domande per testare il loro livello di apprendimento, legato sia al metodo glottodidattico scelto dall'insegnante, sia alle interferenze con la lingua madre (nel nostro caso la Lingua araba), sia anche agli errori che gli studenti ritengono più frequenti. Inoltre, abbiamo domandato se preferiscono, da parte degli insegnanti, un approccio diverso e se secondo loro, ne esiste uno più efficace di un altro.

Abbiamo cercato di scoprire se gli studenti di Lingua Italiana utilizzano la lingua straniera nel campo libero, al di fuori delle attività didattiche.

Questa tesi è nata appunto con la speranza di poter essere utile a quegli insegnanti di italiano (ma anche di traduzione dall'arabo all'italiano e viceversa), che hanno in classe un apprendente arabofono. Essa è nata con lo scopo di facilitare tali insegnanti a capire meglio il grado e il perché di alcune difficoltà linguistiche dei propri studenti e, di conseguenza, pianificare il percorso didattico.

In una prospettiva a lungo termine, questo lavoro potrebbe servire anche all'elaborazione di materiale didattico destinato appositamente agli apprendenti di origine

araba e di una grammatica contrastiva italiano/araba.

Lavorare con discenti arabofoni può costituire uno stile interessante sotto più punti di vista, non ultimo quello di farci incontrare una cultura di cui si sente spesso parlare, ma della quale si hanno conoscenze non sempre approfondite. Alcune considerazioni di carattere socio-linguistico possono contribuire a colmare queste lacune ed allo stesso tempo aiutarci a delineare la situazione di partenza dei nostri studenti e comprenderne i bisogni specifici.

Trovo utile l'apprendimento di una lingua straniera anche nel proprio paese d'origine, perché se è vero che una lingua si apprende più rapidamente nel paese dove viene parlata, è anche vero che questa condizione rende difficile l'apprendimento a causa della complessità sociale e comunicativa del paese straniero. Per quanto riguarda la Libia, abbiamo constatato delle motivazioni forti allo studio, dovute alle opportunità di lavoro e all'apertura stessa del paese al turismo.

L'idea iniziale della facilità dell'italiano viene messa a dura prova nel contatto diretto con questa lingua e con gli italiani che amano improvvisarsi “maestri di strada”, cioè sempre pronti a darti consigli sulla loro lingua. Scherzi a parte, un dato di fatto è che in Libia abbiamo bisogno di molti più insegnanti di lingua italiana al fine di dare un'offerta linguistica differenziata per livelli e per esigenze diverse.

Dopo aver deciso di scegliere questo argomento per la nostra dissertazione, abbiamo voluto applicare il metodo quantitativo per raccogliere dati ed informazioni, al fine di svolgere nel modo migliore la nostra ricerca. Abbiamo preso così il docente e il discente di Lingua Italiana in Libia come fonte primaria, elaborando due questionari e distribuendoli per effettuare un sondaggio. I questionari sono stati distribuiti sia ai docenti che ai discenti di Lingua Italiana come sopra indicato.

Infine, consiglierai agli studenti arabofoni, soprattutto i nostri discenti libici, che desidereranno imparare l'italiano come anche altre lingue, un maggior impiego di energie e impegno che scaturisce soltanto dalla loro motivazione, costanza e passione per questa lingua.

5.2.1 Distribuzione dei questionari

Primo: Questionario riservato ai docenti

Oltre a ritenere che il parere del discente sia di notevole importanza nella nostra ricerca, riteniamo che anche il parere del docente non sia da meno. Per questo abbiamo pensato di distribuire un questionario formato da diciassette domande ad un campione di almeno

quattordici docenti che insegnano l'italiano nelle varie università libiche.

Questi docenti di origine libica, che insegnano la lingua italiana in varie istituzioni libiche, si sono formati in Libia presso l'Università di Tripoli e l'Accademia degli Studi Superiori di Janzour a Tripoli. Questi sopraccennati professori insegnano l'italiano nelle seguenti sedi: Università di Tripoli, Università di Al Zawia, Università di Al Khomes, Università di Misurata, l'Istituto Italiano di Cultura a Tripoli, Organizzazione Internazionale Libica di addestramento per l'istruzione di lingue a Tripoli e la Società Sakia per la formazione, la riabilitazione e l'occupazione a Tripoli. Molti di loro hanno raggiunto i livelli di competenza dell'italiano tra B2 e C1, conseguendo degli attestati PLIDA Università per Stranieri Dante Alighieri di Reggio Calabria e CELI Università per Stranieri di Perugia.

Concludendo, il nostro campione di docenti intervistati si è ridotto a soli quattordici (14) insegnanti, di diversi livelli.

Le domande formate nel questionario erano mirate a conoscere il parere dei docenti sui seguenti punti:

- Gli anni d'insegnamento della lingua italiana;
- Le università e le difficoltà dell'insegnamento dell'italiano;
- Testi per la didattica e frequenza dei corsi;
- Disponibilità e qualità dei materiali didattici;
- Metodi d'insegnamento e l'impostazione del programma didattico (l'organizzazione curricolare);
- La preferenza per un particolare metodo d'insegnamento;
- La frequenza con cui insegnano italiano durante la settimana (in ore);
- Se esistono corsi di formazione o aggiornamento per gli insegnanti di lingua italiana;
- Il livello di apprendimento dei discenti;
- Se il professore è riuscito a soddisfare le aspettative degli studenti;
- Il ruolo del docente nel percorso interculturale per i miglioramenti dell'apprendimento della lingua straniera.

Vorrei qui sottolineare che a causa della assenza di professori di lingua italiana tra la popolazione libica, l'unico dipartimento sul territorio libico che insegnava la lingua e la cultura italiana è stato inaugurato all'Università di Tripoli solo nell'anno accademico 1993/1994 e c'erano solo due professori specializzati di origine libica che insegnavano l'italiano in collaborazione occasionale con alcune consorti dei funzionari dell'Ambasciata d'Italia in loco. A poco a poco il dipartimento è peggiorato sotto ogni aspetto, ad esempio,

per la mancanza di professori madrelingua italiana e per la mancanza di materiali didattici appropriati, nonostante gli studenti abbiano avuto la voglia e il desiderio di continuare gli studi superiori. Questo processo di deterioramento del dipartimento si è concluso, dopo quasi sei anni, con la sua definitiva chiusura.

Secondo: Questionario riservato ai discenti

Le domande riservate ai discenti sono stati distribuite ad un campione di centosettantasette (177) studenti delle università libiche: Università di Tripoli, Università di Bengasi, Università di Al Khomes e l'Università di Zawia, e due Enti Statali sia la Società Sakia per la formazione, la riabilitazione e l'occupazione che l'Organizzazione Internazionale Libica di addestramento per l'istruzione di lingue, di diversi livelli e di entrambi i sessi.

Le domande che abbiamo formulato erano mirate a conoscere il parere sui seguenti punti:

- Il periodo di studio della lingua italiana;
- In quale università e facoltà e quali sono i libri di testo;
- Qual è il livello di conoscenza acquisito;
- Quali sono gli errori e le difficoltà fonetiche più frequenti;
- Quali sono i materiali didattici più efficaci per l'apprendimento;
- Come giudica il livello di insegnamento?
- Perché secondo Lei è importante conoscere la lingua italiana;
- Le piace studiare l'italiano?
- Secondo Lei l'italiano è una lingua facile o difficile?
- Fuori dall'aula con i suoi colleghi parla italiano o in arabo?
- In quali occasioni utilizza maggiormente l'italiano?
- Quali lingue sono conosciute oltre l'italiano?

Durante lo svolgimento della nostra ricerca, ho notato come gli studenti, generalmente, all'inizio dello studio, sentano la necessità e il desiderio di comunicare ed interagire con i pari in situazioni diverse, apprendere nuove parole e contenuti, imparare a comprendere e produrre testi orali e scritti, a comunicare in italiano. Infatti sono molti coloro che non riescono ad interagire con i loro insegnanti e che si vergognano di sé stessi, dal momento che vengono derisi. Questi questionari sono specialmente rivolti agli studenti libici che mirano ad individuare le difficoltà linguistiche più comuni tra gli studenti.

Quando ci viene chiesto di accogliere allievi libici in classe o di lavorare con loro in altri ambiti non ci viene chiesto di condividere le loro scelte culturali o religiose, né di

improvvisarci cultori della loro lingua: ma se partiamo ponendo alla base del nostro lavoro la conoscenza di alcuni elementi di lingua e di cultura faremo il passo giusto verso un apprendimento proficuo, uno scambio che arricchisce sia lo studente che l'insegnante. Esperienza, informazioni, far nascere dibattito attorno ad alcuni temi "caldi", è un'opportunità che deve essere sfruttata appieno.

Una considerazione preliminare volta a chiarire l'oggetto del nostro studio consiste nel fatto che i parlanti arabofoni, siano essi studenti o insegnanti, sono sottoposti ad un "input misto", vale a dire che la lingua viene appresa sia spontaneamente che all'università.

Nell'indagare l'apprendimento da parte di un soggetto arabofono della lingua italiana non possiamo non prendere in considerazione la conoscenza di alcuni elementi della lingua araba:

- **La fonetica;**
- **L'ortografia;**
- **La morfologia;**
- **La sintassi.**

Dall'analisi delle risposte fornite dal campione, ho potuto riscontrare, inoltre, problemi di pronuncia relativi ad alcuni suoni, alle geminate e ai dittonghi.

In arabo, infatti, alcuni suoni presenti nella Lingua Italiana non esistono e così molte consonanti vengono ricondotte a ciò che di conosciuto può assimilarle.

Le coppie di consonanti che più spesso subiscono questo processo sono p/b e f/v.

Notevoli difficoltà sorgono al momento di affrontare i dittonghi "au", "uo" e "ie" o nella distinzione delle coppie di vocali e/i e o/u.

Molti degli studenti, infatti, confondono questi suoni (ad esempio "otomobile" per "automobile"; "nente" per "niente" e "reonione" per "riunione").

IN ITALIANO	→	IN ARABO
"automobile"		"otomobile"
"scuola"		"scola"
"niente"		"nente"
"riunione"		"reonione"

Per cercare di capire perché gli arabofoni commettano errori di questo genere e abbiano difficoltà nella pronuncia di alcuni suoni, è bene che io dica che possono anche essere

omessi:

Fatha per “a”, *Damma* per la “u” e *Kasra* per “i”.

I tre diversi segni, che si trovano nel corpo della parola, indicano rispettivamente i 3 casi dell’arabo: l’*accusativo*, caso del complemento oggetto e di altri complementi, il *nominativo*, caso del soggetto e del predicato, e il *genitivo*, caso del complemento determinativo ed i tutti i nomi retti da preposizioni.

Altre difficoltà sorgono con la coppia s/z: la frase una rosa rossa potrebbe essere scritta una roza rossa perché allo stesso suono sonoro che in italiano corrisponde un segno grafico [s] in arabo corrisponde un segno grafico che viene traslitterato in [z].

Alcuni problemi sorgono anche nella distinzione delle coppie di vocali e/i e o/u (ad esempio, benzina →binzina; recuperare →ricoperare). Vediamo che nella Lingua araba ci sono tre tipi di vocali: i tre suoni vocalici sono **Alif**, **Wauw** e **Yà** e sono usate come vocali lunghe. Pensiamo, in parte, che sia per questo tipo interferenze che gli allievi arabi confondono i suoni e la grafia delle vocali.

5.2.2 Le principali difficoltà degli studenti arabofoni, in particolare degli studenti libici.

La maggior parte dei dati vengono ottenuti dal questionario, il restante viene analizzato dalle problematiche dai discenti ed elaborato in modo tale, da dare loro un maggior supporto nel corso di studi:

- I. Difficoltà nella direzione della scrittura;
- II. Disorientamento di fronte alle diverse grafie (maiuscolo/minuscolo, corsivo/stampatello);
- III. Difficoltà nell’uso della punteggiatura (uso più esteso in italiano);
- IV. Difficoltà con p/b, f/v, o/u, s/z;
- V. Tendenza ad eliminare il dittongo: (ad esempio noto invece nuoto), (cliente invece cliente).;
- VI. Tendenza a sovraestendere l’uso di <<i></i>>: (ad esempio pirimo invece di primo).;
- VII. Difficoltà con chi/che, ghi/ghe, sci, gn, gl;
- VIII. Difficoltà nell’uso degli articoli e delle preposizioni articolate;
- IX. Difficoltà nelle concordanze;
- X. Difficoltà nell’uso dei verbi (problemi con l’uso degli ausiliari, assenza della copula);
- XI. Difficoltà nello strutturare frasi complesse.

Tutte le difficoltà che abbiamo rilevato nell'apprendimento dell'italiano da parte di studenti di madrelingua araba, a mio avviso, non sono dovute a interferenze della lingua d'appartenenza ma fanno parte di un iter abituale di difficoltà di ogni straniero che si appresti ad imparare l'italiano. Per completezza riportiamo qui di seguito gli errori più frequenti, anche nell'intento di ridurre l'ansia di chi si trova per la prima volta ad insegnare l'italiano ad allievi stranieri e può non avere punti di riferimento che lo aiutino ad orientarsi.

- Formazione del passato solo con il participio: tu venuto, mi dato;
- Uso dell'articolo con i possessivi: la mia sorella, dalla mia cugina;
- Uso del verbo alla terza persona singolare con il pronome alla prima persona: io era, io faceva;
- Difficoltà con i verbi riflessivi a distinguere le due entità: io michiamo;
- Uso scorretto delle preposizioni: giocare i pallone, uscire da casa, mettere sullo zaino, sapeva da pomodoro, venire alla scuola.

È possibile così avere un'idea del tipo di attività che si possono mettere in campo e di strategie da adottare per proporre approcci interculturali alla classe e prevenire le difficoltà di apprendimento degli studenti arabofoni.

Il nostro progetto si propone anche di guidare sia gli studenti che gli insegnanti libici, mediante una più approfondita conoscenza della lingua italiana nei metodi e materiali didattici più efficienti per migliorare le abilità linguistiche degli studenti, sui libri di testo consigliabili ad uno studente libico che frequenta un corso d'italiano, con lo scopo primario di permettere di fare esprimere adeguatamente i bisogni comunicativi degli apprendenti. Inoltre si vuole anche aiutare gli studenti ad affinare la propria sensibilità e a perfezionare le proprie conoscenze, affinché si abituino a parlare e a scrivere con chiarezza, convenienza, ordine e armonia, in modo tale da essere gradevoli a chi ascolta.

5.2.3 Analisi dei dati del questionario riservato ai docenti

(V. Illustrazione grafica in allegato 1 dell'appendice).

In merito alla domanda sulla preferenza di un particolare metodo d'insegnamento da parte dei docenti libici, il risultato emerso è da quattordici campioni ed hanno risposto dieci che non hanno una preferenza di un particolare insegnamento, invece gli altri hanno una preferenza di un metodo particolare d'insegnamento, le risposte più significative sono state:

1. Metodo comunicativo;
2. Il laboratorio;

3. L'approccio comunicativo perché elimina la barriera psicologica tra docente e discente e dà i migliori risultati;

4. Il metodo del coinvolgimento diretto dello studente attraverso i dibattiti.

Riguardo alla domanda della loro esperienza d'insegnamento della lingua italiana, "quali sono i metodi più efficienti per migliorare le abilità linguistiche dei loro studenti?", le risposte sono state omogenee, in riferimento al fatto che l'ascolto, la conversazione, la traduzione, le conferenze, la partecipazione alla lezione, gli esercizi di grammatica e le espressioni, rispecchiano la realtà dell'apprendimento e il miglioramento delle abilità linguistiche.

Per i risultati dei questionari distribuiti ai docenti, rileviamo dalle risposte che la Lingua Italiana non si insegna da tanto tempo nelle università libiche ed i libri di testo e materiali didattici cominciano da poco ad essere disponibili.

Anche in riferimento agli obiettivi didattici, la domanda: "Concerne alle impostazioni del programma didattico?", I risultati non sono stati molto simili. Due docenti a questa domanda non hanno risposto. La maggior parte di loro crede che l'impostazione del programma didattico non sia l'elemento principale, mentre la differenza del campione intervistato ha indicato l'insegnamento dei discenti come punto fondamentale nella scelta autonoma di un programma didattico.

Inoltre, questi sono i punti che sono stati segnalati per le loro impostazioni di un programma didattico:

- Un docente che segue e applica le unità didattiche che esistono nei libri della lingua italiana, sfruttando la metodologia originaria dell'impostazione dei libri, incentiva e stimola gli studenti all'apprendimento, poiché li fa sentire più a contatto con l'ambiente italiano;
- Il programma didattico applicato all'Università di Tripoli segue la scia di quello applicato presso l'Università di Pavia;
- Un altro docente dice che è secondo l'apprendimento degli studenti;
- Un altro docente vede l'importanza di studiare la classe in ogni livello;
- Un altro preferisce il modo che si adatta alla condizione dello studente;
- Uno dice che ogni singola lezione è composta da dettato, conversazione e molta grammatica;
- Due docenti dicono che il loro dipartimento di lingua italiana fornisce una serie di programmi didattici;
- e un altro che insegna solo la grammatica.

Per quanto riguarda la domanda: "Quante ore alla settimana insegna l'italiano", il risultato è che solo un docente insegna nell'Università di Tripoli ventiquattro ore alla settimana, gli altri due sempre di Tripoli, per venti ore, ma la maggior parte dei docenti insegna l'italiano per 8 ore. Solo una docente nell'Università di Al Komes insegna 16 ore.

Un risultato veramente importante è che tutti hanno asserito che in Libia non ci sono più corsi di formazione o di aggiornamento per gli insegnanti di lingua e cultura italiana.

In risposta alla domanda: "Mediamente, quanti studenti ci sono per ogni corso"? La variabilità è molto ampia. Dai 15 ai 50 studenti, con una forte distribuzione su: 40 per classe.

Quello che mi ha positivamente colpito nelle risposte a questa domanda, è che la maggior parte degli insegnanti ha risposto che il livello di apprendimento dei loro studenti è buono, mentre uno ha risposto che questo dipende dalla volontà dello studente, mentre solo uno sostiene che il loro apprendimento è basso.

Questa interrogazione è mirata a conoscere il parere dei docenti: "È sempre riuscito a soddisfare le aspettative dei suoi studenti"?, è interessante notare che più di due terzi sono sicuri di aver raggiunto l'obiettivo che ogni professore si pone, ovvero quello di soddisfare le aspettative dei propri studenti; mentre un professore sostiene che ciò sia un'impresa irraggiungibile.

Riguardo al seguente quesito: "Grazie alla sua esperienza di insegnamento della lingua italiana nei confronti degli studenti libici, potrebbe segnalare quali sono gli errori che si presentano più frequentemente nella fase dell'apprendimento? Saprebbe indicare se dipendono dalla distanza tipologica tra la lingua araba e quella italiana o da quali altre cause potrebbero dipendere"? abbiamo notato diversi responsi tra cui:

- La difficoltà della distanza tipologica tra l'arabo e l'italiano, per quanto concerne pronuncia, scrittura e la difficoltà di pronuncia esatta delle vocali;
- Gli errori fonetici e la differenza dell'alfabeto arabo e l'italiano;
- La concentrazione nella fase di grammatica e pronuncia;
- Possono essere classificati alla base dei livelli linguistici:
 1. livello fonetico;
 2. livello ortografico;
 3. livello morfologico;
 4. livello sintattico;
 5. livello lessicale.

- Gli errori di distinzione fra le lettere (p/b) e la difficoltà di pronuncia (f/v), perché nell'alfabeto arabo c'è solo (b);

- La pronuncia dell'alfabeto italiano, poiché sono abituati a pronunciare le lettere inglesi.

Anche in riferimento agli obiettivi didattici del “Ruolo del docente nel percorso di scambio scientifico-interculturale con altri docenti universitari è importante per i miglioramenti dell'apprendimento della lingua straniera”?, abbiamo osservato che lo scopo principale di questo ruolo consiste nell'offrire uno stimolo alle abilità linguistiche e per i miglioramenti di qualsiasi lingua straniera. La totalità dei docenti sostengono che il ruolo del docente nel quadro gli scambi scientifici-interculturali è molto importante. Codesta questione è risultata utile anche per migliorare le abilità di ascolto e per trasmettere contenuti socio-culturali. Successivamente, è risultato che tutti i docenti hanno l'obiettivo di far ampliare il lessico e cercano di sviluppare gli esponenti linguistici.

Per quanto riguarda questa domanda: “Quali libri di testo consiglierebbe ad uno studente che frequenta questo corso”? È emerso che la maggior parte dei docenti intervistati consiglierebbe i seguenti testi:

- Qui Italia;

- Katerin. Katerinov;

- In italiano;

- Primo contatto;

- Progetto italiano.

- Degli strumenti utili per l'insegnamento di Lingua Italiana;

- Aiutano molto la comprensione della lingua;

- Tramite questi testi si possono discutere e trasmettere temi sociali e concetti culturali;

- Stimolano l'abilità del parlato;

- Migliorano la capacità di ascolto e memorizzazione;

- Ampliano il vocabolario personale di ogni studente;

- Spiegano efficacemente la grammatica rendendo la lezione diversa e piacevole.

Dalla quinta risposta fino alla settima, gli insegnanti sono d'accordo nell'affermare che i libri utilizzati nelle diverse facoltà universitarie sono uguali. Inoltre, hanno anche affermato che questi materiali didattici sono disponibili nelle sedi universitarie e sono i più efficaci nell'insegnamento della lingua italiana.

Gli insegnanti intervistati, per quanto riguarda i loro pareri sull'Unità Didattica, sono quasi tutti d'accordo che i libri utilizzati nei loro dipartimenti seguono i metodi di questi manuali, ad esempio:

1. **Qui Italia** di Bianca Servadio, Alberto Mazzetti e Marina Facinelli, casa editrice Mondadori Education, 2002;
2. **Katerin Katerinov** di K. Katerinov e Maria Clotilde Boriosi, casa editrice Guerra Edizioni, Perugia, 1976, 1987;
3. **L'italiano all'università** di Matteo La Grassa, casa editrice Edilingua, Roma, 2011;
4. **Io e l'italiano**, corso di lingua italiana per principianti assoluto di Lidia Costamagna, Marina Falcinelli e Bianca Servadio, casa editrice Mondadori Education, 2011;
5. **Esercizi di grammatica italiana per stranieri** di Maria Cristina Peccianti, editore Giunti-Demetra, 2014;
6. **Parlo italiano**, manuale per l'apprendimento dell'italiano di base, a cura di Carmen Lizzadro, Elvira Marinelli ed Annalisa Peloso, editore Giunti-Demetra, 2013;
7. **Comunicare in italiano**, "Grammatica per stranieri con esercizi e soluzioni" di Angelo Chiuchiù e Gaia Chiuchiù, editore Hoepli, Milano, 2015.
8. **Parliamo italiano**, lezioni di lingua italiana per stranieri con CD audio di Chiara Cagliaris, editore Hoepli, 2008.

I libri e i materiali didattici sopraelencati per l'apprendimento della lingua italiana da parte degli stranieri sono orientati all'apprendimento della lingua attraverso una metodologia di processi di tipo metalinguistico relativi alla percezione del contatto fra la lingua parlata e l'italiano scritto.

Strutturati in moduli didattici che permettono un facile e graduale approccio per il discente, ogni singolo modulo è suddiviso in sezioni che consentono un approfondimento dell'argomento trattato, volto a consolidare le varie fasi di apprendimento.

I testi necessari per poter preparare al meglio la prova d'esame, sono i testi adottati dal corso di studi. Tuttavia, si consiglia anche la lettura di testi aggiornati sull'attualità e sui recenti sviluppi in ciascuna delle materie d'esame, in modo da avere una preparazione più completa e performante.

I docenti interpellati assicurano che i libri summenzionati da loro utilizzati nelle classi possono assumere un'importanza fondamentale per almeno tre motivi.

Essi rappresentano innanzitutto una importante fonte di *input* linguistico che dovrebbe essere vario per tipi e generi di testi proposti e allo stesso tempo adeguatamente calibrato sulla base del livello di competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti. Inoltre, I manuali di italiano L2 utilizzati dovrebbero contenere efficaci attività che focalizzino l'attenzione su aspetti socio-pragmalinguistici dell'italiano e propongono, su questi aspetti, la riflessione e il riutilizzo, favorendo in questo modo la progressione armonica del livello di competenza linguistico-comunicativa nelle sue varie componenti.

Tutte le unità iniziano con una parte comunicativa, caratterizzata da semplici testi seguiti da “domande chiave” e relative risposte, racchiuse in nuvolette, che indicano in modo diretto e rapido ciò che deve conservare e padroneggiare lo studente al termine dell'unità.

Segue una parte grammaticale, con spiegazioni sintetiche e relativi esercizi.

La scelta di separare la parte comunicativa da quella grammaticale consente ad ogni insegnante di seguire la metodologia che ritiene più idonea, passando dall'una all'altra nel modo che ritiene più adeguato. I docenti delle università libiche ritengono che una metodologia esclusivamente comunicativa o grammaticale non sia da sola efficace, e che comunque vada anteposto l'approccio comunicativo a quello strettamente grammaticale.

Ad integrazione del materiale cartaceo vi è l'uso degli strumenti informatici, i quali suggeriscono nuovi campi di sperimentazione e indagine conoscitiva della lingua, orientati all'apprendimento in classe in una visione interattiva e dinamica.

Analizzando i vari contributi dal punto di vista dell'efficacia diciamo innanzitutto che l'operatività immediata e la possibilità di mettersi in gioco, stimolano nel discente un clima sereno più proficuo, mettendo al centro lo spirito collaborativo, determinando e rafforzando la motivazione nell'intraprendere la conoscenza di una nuova lingua per la prima volta.

L'ordine di presentazione delle lettere e delle sillabe si basa sui criteri della frequenza e della produttività, nonché su quello della complessità fono-grafemica. Analogamente le scelte lessicali che abbiamo effettuato sono state improntate al duplice criterio della frequenza (“vocabolario di base”) e della loro utilità per discenti adulti. In contatto con una pluralità di testi entro cui le parole sono osservate conduce anche a una primissima sensibilizzazione dei generi testuali.

- Considerazioni personali dei docenti:

1. I libri sono adeguati ad un'utenza adulta;
2. Il processo cognitivo va di pari passo con le funzioni comunicative;
3. Il riconoscimento delle vocali e delle sillabe viene fuori dalla stringa comunicativa; ad esempio: mi chiamo Antonio;
4. Gli argomenti sono di immediata spendibilità nella vita quotidiana;
5. Fin dalla prima pagina emerge la differenza tra il registro formale e informale della lingua;
6. Un'altra caratteristica è la leggibilità, quindi ogni situazione comunicativa è comprensibile, chiara e concisa.

I suddetti libri si propongono anche di guidare gli studenti, mediante una più approfondita conoscenza della lingua italiana nel suo vocabolario, aiutando ad esprimere adeguatamente i bisogni comunicativi dagli apprendenti.

- Per quanto riguarda la letteratura manualistica nelle università libiche, ci si limita per lo più all'utilizzo di questi libri:

- **Qui Italia** di Bianca Servadio, Alberto Mazzetti e Marina Facinelli, casa editrice Mondadori Education, 2002;
- **Katerin. Katerinov** di M. Clotilde Boriosi Katerinov, casa editrice Guerra Edizioni, 1976, 1987;
- **In italiano** di Angelo Chiuchiù, Fausto Minciarelli e Marcello Silvestrini, casa editrice Guerra Edizioni, 1993;
- **Progetto italiano** di Telis Marin e Sandro Magnelli, casa editrice Edilingua, 2006;
- **Primo contatto** di Rosella Bozzone Costa, Luisa Fumagalli e Daniela Rota, casa editrice Loesher editore con supporto di Audio-video ed audiocassette, 2011.

5.2.4 Analisi dei dati del questionario riservato ai discenti

(V. Illustrazione grafica in allegato 2 dell'appendice).

In merito alla domanda “da quanto tempo studia la lingua italiana?” la maggior parte dei discenti ha risposto dicendo che la studia da poco.

Riguardo alla domanda successiva “dove studia l'italiano?” la risposta emersa è che lo si studia alle università o nei centri di lingue; invece per la domanda “la suddetta lingua è

stata appresa in un testo scolastico guidato o autodidatta in maniera autonoma?”, la gran parte degli studenti affermano che hanno studiato l’italiano tramite un testo scolastico.

Per la domanda “in quale università o facoltà studia l’italiano?” la risposta è risultata che ogni studente lo studia nella propria sede istituzionale.

Riguardo alla domanda: “Continua a studiare l’italiano? Se sì, dove lo studia”? quasi tutti hanno asserito che ancora lo studiano nelle sopraindicate sedi istituzionale libiche.

Per quanto riguarda la domanda “a quale livello di conoscenza è arrivato/a nel Quadro Comune di Riferimento, e se ha ottenuto il certificato di conoscenza dell’italiano?” la risposta è messa in evidenza che ha raggiunto il livello indicato di seguito: (A1 92 pers); (A2 24 pers); (B1 41 pers); (B2 10 pers); (C1 10 pers), e tutti gli studenti hanno un certificato di frequenza rilasciato dall’istituzione in cui viene insegnata l’italiano come LS.

In riferimento alla domanda: “Cosa reputa importante nell’approccio comunicativo dell’apprendimento dell’italiano attraverso l’ascolto delle conversazioni”? la maggior parte dei discenti dichiara che l’ascolto è molto importante e rilevante per imparare velocemente qualsiasi lingua.

Questa interrogazione è mirata a verificare se vengono effettuati degli errori, e quali sono i più frequenti: suoni; struttura grammaticale, uso del “tu” e del “Lei”. ciò che è stato messo in evidenza è che gli errori più ripetuti nel complesso sono quelle di distinguere soprattutto tra le lettere b/p e f/v, nella costruzione grammaticale, nell’uso del “tu” al posto del “lei”, o come, ad esempio, mettere al posto giusto le preparazioni nella frase, pronomi combinati diretti ed indiretti e nell’ortografia.

Riguardo al seguente quesito: “Secondo lei, un eventuale errore è dovuto ad interferenze della sua lingua di origine con l’italiano oppure ad altre cause”? ciò che si desunto è che ci sono interferenze tra l’arabo e l’italiano: vi sono delle differenze basate sull’accento e sul significato, profonde differenze grammaticali tra le lingue, ma si accenna anche alla mancanza di adeguati strumenti di lavoro come libri, insegnanti di italiano poco preparati e la poca pratica, che dovrebbero contribuire a sviluppare un efficace metodo di insegnamento.

Riguardo alla domanda: “Quando riscontra le maggiori difficoltà nella comprensione dell’italiano”? Gli allievi attestano che la loro difficoltà nella comprensione dell’italiano sorge nel momento in cui, nell’esprimere un’idea, ci si riferisca alla costruzione sintattica araba piuttosto che a quella italiana; altre maggiori difficoltà nell’apprendimento dell’italiano si riscontrano quando si coniugano i verbi irregolari e a causa della molteplicità dei vocaboli utilizzati dagli italiani, soprattutto quando parlano in modo celere

e dialogano fra di loro in maniera forbita; un altro fattore altrettanto complicato è la traduzione dall'italiano all'arabo e viceversa.

Per quanto concerne questa domanda: "Oltre alla frequenza dei corsi, fa altre attività nel tempo libero che le permettano di studiare l'italiano autonomamente"? La maggioranza tra gli studenti dichiara che nel tempo libero è solita ascoltare musica italiana e seguire la TV con annessi programmi sportivi mentre gli altri affermano di esercitare le attività solo con i professori e nelle aule scolastiche.

Alla domanda: "Quali sono i materiali didattici più efficaci ai fini dell'apprendimento dell'italiano?" Una gran parte di studenti risponde che i materiali più adatti per l'apprendimento per qualsiasi lingua straniera sono i seguenti: l'ascolto; seguire le lezioni in maniera costante; e soprattutto l'utilizzo dei cd musicali.

Le risposte relative all'indagine del giudizio del livello di insegnamento in varie università sono le seguenti: 16 studenti affermano che sia scarso, - 32 asseriscono che sia discreto, - 84 buono e gli altri 45 confermano che sia ottimo.

Riguardo alla domanda sul perché sia importante conoscere e studiare la lingua italiana, è emerso che la maggior parte degli studenti, ritenga sia importante per differenti motivi:

- nel campo turistico;
- nel campo della diplomazia;
- negli interscambi commerciali;
- un rapporto amichevole tra i due popoli e la vicinanza tra due paesi;
- la passione della lingua per motivi sportivi.

In merito al quesito: "Le piace studiare l'italiano"? La maggior parte degli alunni ha risposto (Si), mentre una piccola percentuale ha risposto (No).

Nella domanda: "Secondo lei l'italiano è una lingua facile o difficile"? La maggioranza ha sottolineato di aver trovato alcune difficoltà, mentre altri l'hanno trovata piuttosto facile come lingua.

In riferimento alla domanda: "Fuori dall'aula con i suoi colleghi parla in italiano o in arabo?", una buona fetta di allievi ha manifestato di usare la lingua araba, altri erano divisi tra varie lingue come l'italiano stesso, l'inglese e il francese mentre altri ancora lo parlano raramente.

Alla domanda: "In quali occasioni utilizza maggiormente l'italiano?", i risultati emersi da moltissimi discenti sono i seguenti: vi è chi lo usa per motivi accademici; chi per motivi istituzionali; chi per motivi di lavoro, altri invece hanno dichiarato di usarlo in contesti familiari ed amichevoli.

Agli studenti è stata posta la domanda (17 – allegato 2), i risultati sono i seguenti:

Inglese (158/177);

Francese (80/177);

Spagnolo (7/177);

Tedesco (2/177);

Italiano (8/177);

Coreano (3/177);

Indiano (1/177);

Russo (2/177);

Maltese (5/177);

Cinese (6/177);

Indiano (1/177).

Turco (6/177)⁵².

Nel conteggio si sono utilizzati i decimali per indicare le doppie risposte degli studenti.

Il calcolo è stato ottenuto dividendo il singolo soggetto per il numero di lingue che conosce.

- Di seguito si elencano i punti che sono stati evidenziati dai docenti di varie università e facoltà libiche sono:

1. La mancanza di supporto da parte degli organi italiani presenti in Libia non agevola l'apprendimento della lingua italiana;
2. È auspicabile che ci sia una cooperazione scientifica tra le università libiche e quelle italiane;
3. Imprescindibilità di rapporti tra l'Università di Tripoli e le università italiane per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento;
4. Impegno costante;
5. È una buona idea insegnare l'italiano all'università in Libia, ma purtroppo non c'è stata abbastanza collaborazione del governo italiano verso questa istituzione. Inoltre le classi solitamente sono gremite quindi è sperabile che siano costituite da 15-20 studenti perché ciò possa favorire un maggior apprendimento. Ci auguriamo di aver comunicato tutto ciò che aiuta a sviluppare un nuovo metodo d'insegnamento della lingua italiana in Libia;
6. È augurabile che ci siano accordi bilaterali nell'ambito scientifico per quanto riguarda l'insegnamento della lingua italiana tra le università italiane e le università libiche;

⁵² Alcuni studenti hanno risposto a questa domanda che sanno parlare più di una lingua.

7. In questo periodo la Libia sostiene che non ci siano i presupposti necessari affinché avvenga questo scambio scientifico.

I presenti questionari sono rivolti a tutti coloro che si occupano della Lingua Italiana in varie università libiche.

I dati che presentano in questo paragrafo sono relativi sia all'insegnamento che all'apprendimento di italiano LS, da parte di discenti aventi come L1 la lingua araba e che hanno appreso la lingua italiana in un testo guidato. In particolare modo mi sono posto come l'obiettivo quello di evidenziare aspetti di tipo sintattico, morfologico e problemi relativi alla scrittura e alla pronuncia di alcuni suoni.

5.2.4 Principali commenti degli studenti libici

1. Assenza di interesse da parte dell'Ambasciata Italiana di Tripoli e dell'Istituto Italiano di Cultura nei confronti degli studenti interessati ad apprendere la lingua italiana, in quanto non forniscono mezzi adeguati quali libri didattici o la promozione di scambi culturali tra studenti libici e italiani;

2. Carezza di professori madrelingua italiani nelle università libiche, in particolare a Bengasi tutti i professori sono egiziani;

3. Difficoltà nel reperire materiale didattico adeguato in molti atenei in quanto mancano dizionari, grammatiche e libri in lingua italiana;

4. Carezza di interlocutori italiani per migliorare la capacità di linguaggio;

5. Mancanza di progetti di scambi culturale per studenti e docenti italiani e libici promossi da rispettivi atenei;

6. Propensione all'apprendimento della lingua italiana da parte degli studenti che studiano il francese;

7. Volontà di apprendere in modo adeguato la lingua italiana in quanto ritenuta importante in ambito lavorativo tanto quanto la lingua inglese;

8. Volontà di insegnare l'italiano in Libia nei panni di professore in scuole superiori o altre strutture atte a formare gli studenti più giovani.

Dai risultati emersi dal questionario, secondo gli studenti un aspetto che merita un'adeguata discussione è la mancanza di progetti che abbiano come tema l'apprendimento della lingua italiana perciò che concerne i linguaggi settoriali che ci sembrano interessanti da prendere in considerazione.

Questa parte nasce dalla necessità di rispondere alle nuove esigenze formative che si richiedono oggi alle figure degli insegnanti di lingua straniera oppure di una seconda

lingua, soprattutto tenendo conto delle profonde trasformazioni intervenute nella realtà sociale ed economica. Ha preso forma un progetto organico di riforma dei percorsi e degli obiettivi adottati dall'istituzione accademica nell'ambito della formazione professionale.

Dopo anni di sperimentazioni, si è così giunti alla soppressione dei vecchi programmi di insegnamento per questa tipologia di studi, programmi considerati ormai inadeguati all'attuale mondo del lavoro. Così, con l'attivazione del corso sui "linguaggi settoriali" che era tenuto presso l'Accademia di Studi Superiori di Tripoli (Janzur) negli anni dal 2003 al 2008, sono stati istituzionalizzati dei piani di studio e dei programmi d'insegnamento specifici. Di conseguenza sono avvenuti profondi e dinamici cambiamenti nella realtà economico-sociale e appare già da tempo evidente che il curriculum di studio per ottenere la figura professionale delineata dal Master non deve consistere solo nel fare acquisire conoscenze ma anche competenze e abilità. Si possono così sviluppare abitudini mentali orientate alla risoluzione di problemi ed alla gestione delle informazioni. Diviene necessario, perciò, adottare una metodologia coerente rispetto a tali obiettivi e pertanto si suggerisce di:

- far acquisire delle conoscenze partendo da situazioni reali in modo da stimolare l'abitudine a costruire modelli;
- privilegiare momenti di scoperta e successiva generalizzazione a partire da casi semplici e stimolanti avvalendosi di tecniche didattiche che suggeriscono di generare situazioni problematiche da ristrutturare, così da favorire l'acquisizione di comportamenti produttivi;
- far realizzare piccoli progetti di difficoltà crescente per abituare alla formulazione di ipotesi e a procedere per approssimazioni successive, così da avere costantemente presente il significato del proprio agire;

Per ottenere il massimo risultato o degli obiettivi speciali dall'insegnamento di questa disciplina, è necessario che i docenti di una lingua straniera abbiano almeno un testo sui "linguaggi settoriali" in cui si spieghi la nascita del termine "lingua settoriale" ed inoltre dia delle indicazioni su come lavorare didatticamente con le tipologie testuali dei linguaggi specifici.

In questa parte della mia ricerca, cerco di comprendere quali sono i materiali didattici più efficaci offerti ai fini dell'apprendimento e quali sono gli errori più ricorrenti che commettono gli studenti libici. Mi serve anche raccogliere osservazioni e suggerimenti per migliorare il percorso formativo dell'insegnamento.

Il caso dell'insegnamento-apprendimento in Libia risulta molto interessante da questo

punto di vista. A tal proposito nella mia ricerca ho voluto analizzare le difficoltà linguistiche degli studenti che abbiano appreso, totalmente o in parte, la lingua italiana in diversi contesti d'apprendimento. Gli ambiti da me presi in esame sono quello scolastico e quindi guidato e quello spontaneo (naturale). Al fine di mettere a confronto le due realtà, tenendo conto di alcuni elementi essenziali presi come spunto d'analisi, ho analizzato: il ruolo dell'università e il livello di apprendimento, i bisogni linguistici in relazione all'ambiente di vita e di lavoro, in diversi contesti d'apprendimento, le motivazioni che spingono gli studenti ad imparare la lingua italiana e i tratti della personalità che regolano l'apprendimento di ciascuno.

Prendendo in esame la realtà di alcune università libiche, soprattutto quelle relative all'ambito scolastico, il confronto fa emergere come, nonostante i problemi di natura organizzativa, siano numerose e più rilevanti le difficoltà linguistiche degli studenti rispetto a quelle evidenziate nel contesto spontaneo. Infatti mentre gli studenti hanno motivazioni per l'acquisizione della L2 di natura strumentale e psicologica e mirano alla padronanza di un italiano che permetta loro di frequentare con profitto le lezioni, gli studenti che acquisiscono la lingua italiana spontaneamente sono sottoposti a degli input linguistici propri di alcuni contesti lavorativi.

Nel processo d'apprendimento guidato, infatti, tali difficoltà sono riscontrabili in errori di tipo fono-morfo-sintattico legati alla costruzione della frase semplice, della frase relativa, all'uso dei verbi ausiliari "essere e avere" e della copula e in errori legati alla pronuncia e alla scrittura. Nel secondo caso invece, a questi errori si aggiungono difficoltà nel concordare articoli e nomi, coniugare i verbi ed utilizzare i corretti tempi verbali, riconoscere gli aggettivi, utilizzare le preposizioni e i complementi, nell'esitazioni, nelle false partenze e nel continuo cambiamento dei componenti della frase. Inoltre, l'analisi dei risultati dei colloqui avuti con 177 studenti che hanno appreso la lingua italiana in un testo scolastico, evidenziano errori relativi:

- alla pronuncia di alcuni suoni per esempio: la complessità nel discernimento di particolari lettere nell'ascolto;
- alla distinzione fra le consonanti p/b, f/v;
- alla scrittura, punteggiatura e gli errori ortografici;
- alla comprensione della lingua italiana soprattutto nei verbi irregolari e molteplicità di vocali;
- all'uso del "tu" del posto "Lei".

Il nostro lavoro serve per aiutare a riconoscere e pronunciare in maniera adeguata i suoni

dell'italiano e a fare apprendere l'intonazione della lingua.

La formazione linguistica degli studenti con nozioni di fonetica nei corsi di italiano L2 e LS sembra essere un'esigenza sempre molto sentita, tanto dagli insegnanti quanto dagli studenti.

È quindi necessario prevedere, sin dalle prime fasi di apprendimento, attività didattiche che, all'interno del percorso formativo, mirino specificamente alla sensibilizzazione di studenti stranieri adulti rispetto ai suoni (ad esempio la pronuncia del gruppo consonantico gl+i o la duplice pronuncia della s), e ai fenomeni fonetici, come ad esempio le doppie, diverse o assenti nella lingua di provenienza.

La ricerca che ho svolto si pone come obiettivo di mettere in luce sia le difficoltà linguistiche dei discenti, sia l'apprendimento guidato della lingua italiana nelle università libiche.

Questo lavoro così mi incentiva durante i miei studi della Lingua Italiana nel cercare di capire perché, nonostante i tantissimi progetti di insegnamento e soprattutto i corsi della Lingua Italiana rivolti agli stranieri, la maggior parte di essi, oggi più che mai, si senta sempre meno integrata e si fossilizzi in un livello di apprendimento di italiano cui permangono pesanti errori grammaticali.

Nello svolgimento della mia ricerca, ho cercato di mettere in evidenza tutte le difficoltà che impediscono sia l'insegnamento, sia dell'apprendimento dell'italiano, in particolare.

Ho ritenuto opportuno, inoltre, ampliare il mio campo di ricerca, rivolgendomi sia ai docenti che ai discenti libici che abbiano appreso l'italiano in un contesto scolastico e guidato o naturale.

Al fine di analizzare le difficoltà linguistiche degli studenti che abbiano usufruito un corso formativo, ho voluto raccogliere dati e informazioni relativi a un campione sia degli insegnanti sia degli studenti che abbiano frequentato diversi corsi della Lingua Italiana in Libia.

Le nostre attività in questa tesi, stimolano una riflessione e alla pratica di alcuni argomenti fondamentali della lingua italiana, allo scopo di agevolare lo sviluppo di una pronuncia più consapevole e precisa, e di contrastare il fenomeno di fossilizzazione che solitamente si verifica, a livello fonetico, anche in soggetti che hanno raggiunto un alto livello di competenza linguistica.

Al docente di italiano spetta infatti il compito di rendere consapevoli i discenti delle "regole" che presiedono i vari tipi di produzione scritta e orale, sia in ricezione, sia in

produzione. Deve essere posta particolare attenzione sulla comunicazione orale, invitando gli studenti a promuovere in fase di ricezione, tutti i mezzi che consentano di superare il livello della comprensione globale-generica e che consentano di cogliere i nuclei concettuali e di dedurre con chiarezza il punto di vista e le finalità dell'emittente. Ma per fare questo è indispensabile che i docenti di tutte le discipline, insegnino agli studenti ad usare le tecniche più adatte alla propria materia, cioè: dal prendere appunti e saperli ordinare, alla costruzione di uno schema della lezione, al passaggio dagli appunti al libro di testo e viceversa.

Se spetta al docente di italiano chiarire le diverse tipologie e soprattutto rendere consapevoli gli studenti della necessità di correlare le materie a codici linguistici specifici, spetta poi ai vari docenti insegnare concretamente ad usare forme di scrittura e di dialogo proprie delle diverse discipline. Si pensi, tanto per fare un altro esempio, alla forma tipica della comunicazione scientifica: la "relazione". Si tratta di un testo in prosa espositiva, ma che con il classico tema ha in comune soltanto la correttezza ortografica e sintattica, la coerenza e la coesione. Molto significative sono le differenze: elevato grado di formalizzazione, rigore nella scelta delle parole e nell'uso dei termini, l'organizzazione del testo che mira alla esaustività ed alla chiarezza. Sarà responsabilità dell'insegnante quella di abituare gli studenti a creare dei collegamenti tra il tipo di linguaggio specialistico usato ed il relativo contesto o ambito di appartenenza.

In tal modo, lo studio di una Lingua Straniera, diventa una preziosa occasione anche per riflettere sulla cultura di appartenenza della lingua in questione e sulle diverse forme di comunicazione, poiché permette di comprendere il rapporto tra i diversi contenuti del pensiero, relativi ai contesti e le forme nelle quali i pensieri si manifestano.

L'obiettivo dei suddetti questionari⁵³ è rilevare il livello sia di insegnamento che di apprendimento. Inoltre, mi interessa sapere quanto gli studenti apprezzino la metodologia utilizzata nell'insegnamento dell'italiano. Voglio cercare anche di avvicinarmi alla soluzione dei problemi concernenti i processi cognitivi di: apprendimento, interiorizzazione e simbolizzazione dello studente, che verranno successivamente esteriorizzati in qualità di docente ad altri studenti. Questo è frutto di un lavoro svolto sull'individuazione di efficaci strategie di correzione sperimentale affinate in classe e nel laboratorio linguistico.

⁵³ I questionari sono riportati interamente in appendice.

VI CAPITOLO

6. Il sistema fonetico della lingua italiana e della lingua araba

6.1 Il sistema fonetico come fulcro del problema

Si è preferito soffermarsi sul livello fonetico, in base ai risultati dei questionari. Quando si parla di pronuncia, bisogna considerare che quella della lingua L2 rifletterà l'influsso della L1. La fonologia sembra pertanto essere la componente più suscettibile di fossilizzazione, oltre ad essere la componente più permeabile alle interferenze.

Tra i numerosi errori di pronuncia che rivelano la L1 dell'apprendente, i più cospicui sono quelli che comportano ipodifferenziazione, cioè che sovrappongono due fonemi dell'italiano, impoverendone l'inventario. Gli errori di ipodifferenziazione più rilevanti sono:

a) presso apprendenti arabofoni con diverse L1 la resa fricativa /s z ʃ/ delle affricate dentali /ts dz/ e dell'affricata palatale sorda/tʃ/: *nasionali* «nazionale», [s]ucchëro «zucchero», *comerscialista* «commercialista»;

b) la resa /b/ anche per /p/: *broblema* «problema»;

c) la resa intermedia /i/ per /i/, /e/, cfr. [βi'nisja] «Venezia», [i'ʃita] «città».

L'accento del parlante straniero è rivelato anche da sostituzioni di foni che non vanno a intaccare le opposizioni di fonemi e non impoveriscono l'inventario, per es.:

a) la resa dell'affricata palatale sonora /dʒ/ con la corrispondente fricativa [ʒ] presso diversi apprendenti: *le[ʒ]ere* «leggere»;

b) la resa fricativa [β] dell'occlusiva bilabiale sonora /b/ presso arabofoni.

Una considerazione di carattere generale è che lo stesso studente nello stesso testo può sbagliare in modo diverso la stessa parola, come se cercasse di volta in volta di costruire nuove ipotesi, ad esempio la parola “pizzeria” riportati in punti diversi come “bisria”. “bessria”, “besseria”⁵⁴.

Gli allievi arabofoni possono manifestare delle difficoltà di apprendimento dell'italiano sia nella scrittura intesa dal punto di vista strumentale, sia nel distinguere i suoni e riprodurli oralmente e graficamente. Una premessa indispensabile è che gli errori nei testi scritti non sono dovuti solo ad una cattiva ricezione dei suoni, come nei dettati, ma anche ad una memorizzazione errata dei termini stessi: infatti, nelle produzioni libere in cui

⁵⁴ Francesca Della Puppa, “*Lo studente di origine araba*”, Perugia, Guerra Edizioni, 2006, pp. 57-58.

le parole sono scelte dallo studente e non fanno riferimento ad un testo ascoltato, appaiono gli stessi errori che nei dettati, come se le parole fossero state memorizzate in una certa forma fossilizzata e pertanto persistano in quella forma fino a quando non si riesca a fare un lavoro mirato per decostruire lo “stereotipo” e per ricostruire la parola nella sua forma corretta.

In arabo sono presenti alcuni suoni che hanno un corrispettivo nella nostra lingua e viceversa. La strategia degli apprendenti di fronte a tali differenze è quella di riprodurre al posto dei suoni sconosciuti i suoni più simili che conoscono. Le coppie di lettere che più spesso subiscono questo processo sono “p/b e “f/v” per le consonanti e “e/i” e “o/u” per le vocali. Per quanto riguarda la coppia “e/i”, la sostituzione di “i” con “e” pare rispetto all’accento della parola, il numero e la posizione delle vocali uguali nella parola, la pronuncia corretta della vocale da parte parlante nativo per influenze dialettali. Per quanto riguarda invece la coppia “p/b” di diversa sonorità viene spiegata dalla psicolinguistica in questo modo.

Per gli arabofoni altre difficoltà sorgono con la coppia “s/z”: la fase una *rosa* nel *vaso* potrebbe essere scritta una *roza* nel *vazo* perché allo stesso suono sonoro che in italiano corrisponde al segno grafico “s” in arabo corrisponde un segno grafico che viene traslitterato in “z”. inoltre, avviene anche il processo inverso, cioè la “z” viene scritta come “ss”, in modo particolare nel Veneto, probabilmente sotto l’influsso di interferenze dialettali.

Prendiamo come esempio la lettera “c” dolce, resa foneticamente con /tʃ/, in parole in cui è doppia come in “faccio”. Nonostante dal punto di vista della produzione orale un arabofono sia perfettamente in grado di realizzare questo suono, non essendoci una corrispondenza fonema-grafema in lingua araba, talvolta viene resa in forma scritta come “tc”, ad esempio “fatcio”.

Notevoli difficoltà insorgono al momento di affrontare i digrammi e i dittonghi, soprattutto nello scritto.

L’arabofono è cresciuto in un ambiente linguistico in cui non ci sono lettere che seguono questo comportamento e nelle produzioni orali tende a pronunciare la lettera “h” aspirandola, mentre nelle produzioni scritte, soprattutto nei dialetti, tende a omettere di scriverla⁵⁵.

Per quanto riguarda la lettura, lo studente arabofono fa molta fatica ad usare l’intonazione per interpretare le pause, le soste, gli incisi e la punteggiatura.

⁵⁵ Francesca Della Puppa, ‘Lo studente di origine araba’, Perugia, Guerra Edizioni, 2006, p. 59.

Oggetto di studio della fonetica sono i suoni del linguaggio. Questo non è che un aspetto tra i tanti presentati dal linguaggio umano e, a sua volta, esso può essere visto da differenti angolazioni. I suoni possono essere studiati dalla parte di chi li produce, del parlante, e si parlerà allora di fonetica articolatoria; o dalla parte di chi ascolta, e si parlerà di fonetica acustica. Si potranno studiare i suoni strumentalmente, alla stregua di qualunque altro evento fisico, e si avrà allora la fonetica sperimentale. Ciascuno di questi punti di vista è strettamente collegato agli altri due, e non se ne può ignorare nessuno senza danno. Esiste poi un secondo piano di analisi dei dati fonetici: è quello in cui si analizzano i suoni per determinare quale sia il loro significato nella lingua, quale tra loro sia dovuto a libera scelta del parlante e quale sia condizionato automaticamente dal contesto; quale infine siano suscettibili di modificare il significato di una parola se sostituiti. Questo secondo tipo di studio è detto *fonemica* o *fonematica*.

Si intende comunemente con fonologia l'insieme della fonetica e della fonematica, ma è bene avvertire che l'uso è molto oscillante e varia da paese a paese.

Si deve premettere che è solo per comodità d'analisi che noi distinguiamo in una catena parlata i vari suoni che la compongono: sarebbe errato pensare che l'atto di parola consista nella giustapposizione di un suono all'altro. L'atto di parola di un flusso continuo di rumori prodotti nelle cavità dell'apparato di fonazione, e spesso è ben difficile stabilire, anche con l'aiuto di dati strumentali, dove finisce un suono e dove ne comincia un altro. Tuttavia è innegabile che ognuno di noi è cosciente della flessibilità di segmentare ciò che dice in un certo modo e soltanto in quello; ciascuno di noi sente, o può arrivare a sentire con un minimo di riflessione, che sostituendo un dato movimento all'inizio della parola [nana] si ha [lana], e poi ancora [rana], e così via.

È questo dato empirico che ha permesso la nascita delle scritture alfabetiche e che ci permette ora di parlare di suoni linguistici come singole entità, con loro caratteristiche acustiche e articolatorie distinte⁵⁶.

Le lingue europee variano notevolmente tra loro nella fedeltà con cui la grafia rende gli effettivi suoni della lingua.

Nel caso di lingue come il francese o l'inglese, è evidente l'utilità di un sistema svincolato dall'ortografia storica, che permetta di rendere conto della realtà fonetica con miglior approssimazione.

⁵⁶ William H. Chapman, "Introduzione alla fonetica pratica", Roma, Officina Edizioni, 1972, p. 10.

Si deve però ribadire ancora una volta il valore convenzionale e puramente operativo della trascrizione fonetica. Essa mira a dare un'esatta realtà fonetica, giacché ciò sarebbe impossibile, ma solo una miglior rappresentazione di essa. Per quanto si aumenti il grado di precisione del sistema di trascrizione usato (prevedendo ad esempio un numero di simboli tali da coprire tutte le pensabili sfumature di suono), questo sarà sempre insufficiente a rendere con esattezza il suono che si vuol riprodurre: come avviene ogni rappresentazione simbolica, il rappresentante e il rappresentato non potranno mai coincidere. Era una vecchia illusione della fonetica scientifica moderna quella di dare realmente della lingua una trascrizione oggettiva e fedele; mentre è ovvio che sulla carta noi non potremo fissare altro che certe determinate caratteristiche di un suono, scelte arbitrariamente⁵⁷.

La conoscenza fonetica di una lingua serve anche a riprodurre meglio i suoni nel parlare; ad eliminare gli errori che ci vengono dalle nostre abitudini fonetiche legate all'uso della lingua materna; a imparare a fare delle distinzioni tra quelli che nella nostra lingua sono suoni equivalenti.

E in questo, si deve tener conto anche di caratteristiche che la fonematica, almeno tradizionalmente, considera irrilevanti.

6.2 I suoni della lingua italiana

I suoni prodotti dall'apparato fonatorio sono rappresentati con simboli grafici, detti grafemi o lettere, che danno luogo alla lingua scritta e costituiscono l'alfabeto.

Le lettere dell'alfabeto e, quindi, la scrittura alfabetica sono il punto d'arrivo dei tentativi, durati secoli e secoli, di rendere per iscritto i suoni della lingua.

I suoni che l'uomo può articolare mediante gli organi vocalici sono molte numerosi e assommano a circa un centinaio. Ma quelli che vengono utilizzati per parlare sono soltanto una trentina. Essi sono detti fonemi o, più semplicemente, suoni e servono per comunicare oralmente. Possono, però, anche essere scritti, cioè rappresentati graficamente mediante speciali simboli che, nel loro insieme, costituiscono l'alfabeto fonetico.

I suoni della lingua italiana seleziona circa una trentina, che sono quelli riprodotti qui sotto (prima i suoni consonantici e poi quelli vocalici; i suoni tra parentesi sono «varianti combinatorie» come si vedrà in seguito).

⁵⁷ William H. Chapman, *“Introduzione alla fonetica pratica”*, Roma, Officina Edizioni, 1972, p. 11.

	bilabiali	labiodentali	dentali	alveolari	palato- alveolari	palatali	velari
Occlusive	p b		t d				k g
Fricative		f v		s z	ʃ		
Affricate			ts dz		tʃ dʒ		
Nasali	m	(m̃)		n		ɲ	(ŋ)
Laterali			l			ʎ	
Polivibranti			r				
Semiconsonanti (approssimanti)						j	w

Se in una casella vi sono due suoni, per convenzione il suono a sinistra rappresenta il suono sordo, quello a destra il suono sonoro⁵⁸. Sono dunque consonanti sorde [f, t, s, k, ts, t, tʃ]. Se in una casella vi è un solo suono si tratta di un suono sonoro. Sono dunque suoni sonori dell'italiano [b, d, g, v, z, dz, m, n, ɲ, l, ʎ, r, j, w]. Qui di seguito in (2) vi sono le definizioni dei suoni insieme ad alcuni esempi:

Definizioni

p occlusiva, bilabiale, sorda
b occlusiva, bilabiale, sonora
t occlusiva, dentale, sorda
d occlusiva, dentale, sonora
k occlusiva, velare, sorda
g occlusiva, velare, sonora
m nasale, labiodentale (sonora)
m̃ nasale, labiodentale (sonora)
n nasale, alveolare (sonora)
ɲ nasale, palatale (sonora)
ŋ nasale, velare (sonora)
l laterale, alveolare (sonora)
ʎ laterale, palatale, (sonora)
r polivibrante, alveolare (sonora)
f fricativa, labiodentale, sorda

Esempi

pane, **ep**ico, **tapp**o, **stop**
bene, **eb**anista, **abb**astanza, **kebab**
ana, **et**erno, **ott**o, **alt**
dente, **ad**orare, **add**entrarsi, **yod**
caro, **ch**e, **pacchi**, **acc**anto, **tic tac**
gara, **gh**iro, **alghe**, **tragg**o, **smog**
mano, **am**are, **lemma**, **uhm**
anfora, **in**ferno, **in**vidia, **in**verno
naso, **lan**a, **dann**o, **non**
gnocco, **ign**ifugo, **ogni**
ancora, **ang**uria
lana, **al**ato, **palla**, **col**
gli, **agli**o, **imbrogli**o
rana, **motore**, **carro**, **per**
fame, **afa**, **ceffo**, **arf**

⁵⁸ Giorgio Graffi, Sergio Scalise, "Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica", Bologna, il Mulino, 2003, p. 79.

v fricativa, labiodentale, sonora	v ento, a varo, av viso, vov
s fricativa, alveolare, sorda	s ano, c asa (in toscano), c assa, lapis
z fricativa, alveolare, sonora	z modato, c asa (it. del nord)
ʃ fricativa, palato-alveolare, sorda	sc emo, a scesa, sl ash
ʒ fricativa, palato-alveolare, sonora	g arage, ab t- j our
ts affricata, alveolare, sorda	st azione, p azzo, z io (toscano)
dz affricata, alveolare, sonora	e ro, azz imato
tʃ affricata, palato-alveolare, sorda	c enare, a cido, a ccento
dʒ affricata palato-alveolare, sonora	g ente, a gire, a ggiornare
j semiconsonante, palatale (sonora)	i eri, p iede
w semiconsonante, velare (sonora)	u ovo, du omo ⁵⁹ .

6.3 I suoni della lingua araba

Nella lingua araba ogni fonema corrisponde ad un grafema, non ci sono digrammi come in italiano. C'è il raddoppiamento consonantico e delle semivocali. Il sistema vocalico della lingua araba è molto semplice e più "povero" rispetto all'italiano, è costituito da tre vocali dette "brevi" (a, i, u) e dalle corrispettive "lunghe" (ā; ī; ū) generalmente non facili da percepire per un orecchio non di madrelingua e che si distinguono dalle prime per un tempo più lungo di emissione del suono; su queste spesso cade l'accento, per questo motivo la parola Islām in arabo si pronuncia correttamente accentando la "a" e non la "i".

In alcune varietà di neo-arabo, soprattutto del Maghreb, le parole che li contengono vengono pronunciate con l'introduzione dei suoni "e" e "o".

Ad esempio, la parola bayt (casa) viene pronunciata (bet) e la parola yaum (giorno) viene pronunciata (yom). Tali suoni si presentano anche nella pronuncia delle vocali lunghe, ad esempio in Tunisia la "ā" viene pronunciata "e". Queste varianti introdotte da alcune parlate, inducono gli arabi stessi ad una certa insicurezza nel riportare per iscritto alcuni suoni della loro lingua e tale insicurezza si riflette anche nella scrittura degli stessi suoni in italiano.

In arabo le parole non iniziano mai due consonanti senza vocale come in "problema", a meno che siano parole straniere⁶⁰.

⁵⁹ Giorgio Graffi, Sergio Scalise, "Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica", Bologna, il Mulino, 2003, pp. 79-80.

⁶⁰ Francesca Della Puppa, "Lo studente di origine araba", Perugia, Guerra Edizioni, 2006, p. 17.

L'alfabeto arabo

Lettera araba	Nome lettera	Fonema	Traslitterazione
ا	alif	—	—
ء	hamza	attacco vocalico	'
ب	bā'	B	B/b
ت	tā'	T	T/t
ث	ṯā'	Th (inglese thing)	ṯ/Th
ج	ǧīm	J	Ǧ/ǧ
ح	ḥā'	H molto aspirata	Ḥ/ḥ
خ	ḫā'	specie di raschio	Ḫ/ḫ
د	dāl	D	D/d
ذ	ḏāl	Th (inglese the)	Ḑ/ḏ
ر	rā'	R	R/r
ز	zāy	S di rosa	Z/z
س	sīn	S di sole	S/s
ش	šīn	SC di sciame	Š/š
ص	ṣad	enfatica di س	Ṣ/ṣ
ض	ḏād	enfatica di د	Ḑ/ḏ
ط	ṭā'	enfatica di ت	Ṭ/ṭ
ظ	ẓā'	enfatica di ز	Ẓ/ẓ
ع	'ayn	A gutturale	'
غ	ǧayn	sorta di R francese	Ǧ/ǧ
ف	fā'	F	F/f
ق	qāf	Q gutturale enfatica	Q/q
ك	kāf	K	K/k
ل	lām	L	L/l
م	mīm	M	M/m
ن	nūn	N	N/n
ه	hā'	H leggera	H/h
و	wāw	U	W/w
ي	yā'	I	Y/y

(Immagine tratta da F. Della Puppa, Lo studente di origine araba, Perugia, Guerra Edizioni, 2006, pp. 11-12).

6.4 Silabe e sequenze sillabiche

“La struttura sillabica dell’arabo è classico abbastanza semplice rispetto l’italiano, la sillaba inizia con un attacco consonantico C seguito da nucleo vocalico breve *v* o lungo *ṽ* e da un’eventuale coda consonantica C; la sillaba può essere *breve o lunga*, nonché *aperta o chiusa*:

- cv: sillaba *breve e aperta*, terminante per vocale breve;
- cṽ: sillaba *lunga e aperta*, terminante per vocale lunga;
- cvc: sillaba *lunga (per la natura) e chiusa*, terminante per consonante”⁶¹.

La sillabazione di alcune parole si svolge pertanto come segue: *mik – nasa* مكنسة ‘scopa’ → *mik.na.sa* (cvc.cv.cv), *mukayyif* مكيف ‘condizionatore d’aria’ → *mu.kay.yif* (cv.cvc.cvc), *sākin* سكن ‘abitante’ → *sā.kin* (cṽ.cvc), *nāmūṣah* ناموسه ‘zanzara’ → *nā.mū.sah* (cṽ.cṽ.cvc).

“In linea di massima una sillaba chiusa con vocale lunga cṽc non è ammessa, cioè non si può avere una vocale lunga seguita da consonante con **Sukūn** (°) è il nome del grafema che nella scrittura indica l’assenza della vocale dopo la consonante; esso consiste in un minuscolo cerchietto, o una piccola cuspidi con la punta rivolta a destra. Inoltre, in inizio di parola non è ammesso un cumulo consonantico CC – e, in tal caso, interviene una vocale d’appoggio *i* o *a*: il greco *Platone*, con nesso iniziale CC -, diventa infatti *Aflatūn* أفلاطون. Il **Sukūn** deriva dal verbo **sākana** che significa **essere in stato di quiete**; come termine tecnico in fonologia significa essere senza vocale, **essere quiescente**.

Quando nel corpo di una parola, che fa parte di una frase nel discorso orale, una consonante ha il suono doppio, il raddoppiamento fonetico è rappresentato da un grafema ausiliario che si chiama **sciàddah** o con traslitterazione all’italiano **shàddah**, è un piccolo segno, simile alla lettera greca **omega**: (ω)”,⁶².

La parola **sciàddah** significa rafforzamento, ha forma di un minuscolo ω con le due gobbette verso il basso e si posiziona nella scrittura sopra la consonante doppia nel suono. Quando la consonante, di cui il suono è “rafforzato” (doppio), ha la vocale *a*, la **shàddah** si mette tra la **fàṭḥah** e la consonante.

Quando la consonante, di cui il suono è “rafforzato” (doppio) ha la vocale *u*, la **shàddah** si mette tra la **ḍāmmah** e la consonante.

⁶¹ Giuliano Mion, ‘La lingua araba’, Roma, Carocci editore, 2007, pp. 82-84.

⁶² Ibidem.

La struttura sillabica dell'arabo classico si rivela abbastanza semplice e regolare. Un'eccezione può essere quella delle radici cosiddette "deboli", che contengono cioè delle semivocali *w* e *y*, nelle quali l'impossibilità di avere lunghe sequenze vocaliche ridetermina la struttura sillabica: se dalla radice $\sqrt{r-m-y}$ si prende il tema verbale **ramā* – e gli si aggiunge la desinenza della coniugazione -*t* si ottiene **ramāt* › *rama* '[lei] ha buttato', in cui vige la struttura *ra.mat* cioè *cv.cvc*.

6.5 Ritmo e intonazione

La musica e il parlato umano hanno molte somiglianze e fra queste sicuramente il ritmo, ovvero il riconoscere costante e regolare di intervalli della stessa durata. Ogni lingua ha il proprio inconfondibile ritmo che, nella catena parlata, è determinato dalla struttura delle sillabe. Se un italofono presta attenzione a come pronuncia a voce alta la frase:

Muḥammad ha lasciato la Tunisia ed è partito per l'Egitto

forse noterà che quasi tutte le sillabe hanno grosso modo la stessa durata. L'italiano e molte altre lingue romanze sono pertanto lingue ad *isocronia sillabica*, in cui cioè è regolare esclusivamente la distanza fra *sillabe*. Altre lingue, come l'inglese e quelle germaniche in genere, sono invece ad *isocronia accentuale*, in cui cioè sono regolari (hanno una stessa durata) gli intervalli di parlato compresi fra due accenti di parola consecutivi. Si dice quindi che in queste è regolare la distanza fra *pidi*, unità costituite da una sillaba accentata più un certo numero, vario e irrilevante, di sillabe non accentate.

L'arabo rientra in questa seconda categoria e la frase precedente potrà essere letta da un arabo fono come segue:

“**qad' gādara Mu`ḥammad' Tūnis wa` sāfara `ilā `Miṣr**”⁶³.

قد غادر محمد تونس وسافر إلى مصر

ossia con un accento (introdotto dal simbolo < ' >) che nella catena parlata colpisce le sillabe *gā-*, *ḥam-*, *Tū-*, *sā-* e infine *Miṣr*; la distanza fra queste sillabe forti, tuttavia, avrà suppergiù la stessa durata. Alle sillabe forti, o accentate, segue un certo numero di sillabe deboli, o non accentate; all'interno di queste ultime, nel parlato spontaneo, i suoni vocalici possono essere soggetti a riduzioni di vario genere, timbriche o di durata, fino anche a scomparire del tutto: se la trascrizione fonetica di un parlato sorvegliato può dare [qad'YA:dArA mō'ḥmmæd tu:nis wæ'sæ:fara ? ilæ 'misʳ], quella di un parlato spontaneo potrà arrivare anche a [qad'YA:dram 'hammæt'tu:nəsw'sæfarajlæ'masʳ].

⁶³ Giuliano Mion, “*La lingua araba*”, Roma, Carocci editore, 2007, pp. 84-85.

L'intonazione può essere definita come “la melodia del parlato” e può avere varie funzioni: l'italiano ‘vieni’ a seconda dell'intonazione può essere un ordine (*Vieni!*), una domanda (*Vieni?*) o il primo elemento di una frase che continua (*Vieni... che voglio dirti una cosa!*). I principali sistemi intonativi arabi (conclusivo, interrogativo e sospensivo) non sono descrivibili in termini assoluti poiché l'intonazione dell'arabo classico riflette pienamente quella del dialetto materno del parlante. Generalizzando al massimo, Mitchell⁶⁴ (1990 e 1993) sostiene che in arabo lo stile letto e il parlato spontaneo siano caratterizzati da un effetto da lui denominato “su e giù”.

Dal momento che vi è una relazione fra ritmo e intonazione, i *movimenti tonali* fondamentali si producono solo in corrispondenza delle sillabe accentate: poiché l'arabo una lingua isoaccentuale, l'andamento è determinato dalle sillabe forti (cioè accentate) di ogni piede.

"La curva melodica", ad esempio in inglese *pitch*, ha forti picchi tonali (intonazione ascendente ↑) in corrispondenza delle sillabe accentate e avvallamenti (intonazione discendente ↓ e poi piatta →) in corrispondenza delle sillabe non accentate.

Secondo Benkirane⁶⁵ (1998), invece, l'arabo estremo-occidentale si distingue dalle altre varietà per la tendenza della curva melodica ad essere inizialmente piatta e a presentare improvvisi e bruschi movimenti tonali sull'ultima sillaba tonica ed eventuali postoniche della frase.

Quando parliamo del ritmo il pensiero va subito alla musica, ma questo termine si può applicare anche alla produzione orale perché, in effetti, il suo significato letterale è “ripetizione regolare di elementi” che non è solo una prerogativa della musica.

Il ritmo, l'alternarsi di sillabe forti e deboli, non riguarda solo la parola, ma anche le unità sintattico-fonologiche di livello superiore, cioè, la frase.

All'interno di una frase, ci sono diverse forme di accentazione:

- l'accento di un gruppo fonologico: in un gruppo fonologico una parola è prominente sulle altre;
- l'accento di una frase intonativa: in una frase intonativa un sistema fonologico è prominente sugli altri;
- l'accento di un enunciato: in un enunciato una frase intonativa è prominente sulle altre.

⁶⁴ cfr. Giuliano Mion, “*La lingua araba*”, Roma, Carocci editore, 2007, p. 85.

⁶⁵ cfr. Giuliano Mion, “*La lingua araba*”, Roma, Carocci editore, 2007, p. 85.

Prima di iniziare a parlare di intonazione, bisogna premettere che l'altezza dei suoni non è uniforme: ci sono dei picchi e degli avvallamenti che producono un effetto percettivo dal nostro orecchio come si percepisce la musica di una canzone, cioè come se fosse una melodia. È quello si chiama intonazione.

L'intonazione è chiamata appunto «melodia» o curva melodica o contorno intonativo⁶⁶.

6.6 Contatto tra italiano e arabo: differenze e difficoltà fonetiche

Apprendere una Lingua Straniera, in particolare nel nostro caso l'italiano, nella comunicazione quotidiana o nei corsi di lingua, gli apprendisti sono spinti ad un costante confronto fra le categorie percepite come strutturanti la propria identità linguistica e quelle che sono percepite come proprie delle nuove lingue con cui entrano in contatto. Negli arabofoni, allora, la frontiera mediterranea è luogo di incontro e di rimescolamento di sistemi linguistici, culturali e sociali: le filiazioni moderne dell'arabo classico entrano in contatto con lo spazio linguistico italiano, nel quale gli interessati devono sapersi muovere comunicativamente per interagire, vivere, lavorare e studiare.

La categoria “arabofona” racchiude in sé una vastissima realtà di parlanti. L'arabo coranico classico (**fushā**) è la lingua dei testi sacri, una lingua formale di registro alto diffuso in tutti i 22 paesi della Lega Araba. Sebbene con l'arabo moderno (attraverso il quale l'arabo coranico è stato adattato alle necessità comunicative quotidiane) sia stato fatto un tentativo di scolarizzazione e di omologazione, soprattutto grazie al suo utilizzo da parte dei mass media. Le varietà dialettali regionali persistono ed è ancora sbagliato parlare di una lingua araba. All'arabo coranico ed all'arabo moderno si contrappongono infatti i vari dialetti d'uso, ovvero le varietà orali ed informali, dette **darija**, che variano a seconda della regione di provenienza e che vengono tramandati da generazione a generazione.

Dunque, l'arabo classico, derivato dal Corano, è tramandato in modo orale e scritto. L'inglese e il francese sono conosciuti da coloro che hanno una buona scolarità.

Le lettere della grafia sono 28 (un grafema/un fonema) e si scrivono in maniera diversa a seconda che siano isolate, all'inizio, nel mezzo o alla fine delle parole. Le vocali sono solo tre (a/i/u) e possono essere lunghe o brevi, e queste ultime non vengono scritte.

In primo luogo, la questione di natura linguistica è chiaramente quella connessa all'apprendimento dell'alfabeto latino, non solo per l'apprendimento delle lettere, ma

⁶⁶ Giorgio Graffi, Sergio Scalise, “*Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*”, Bologna, il Mulino, 2003, p. 106.

anche per lo stravolgimento degli schemi mentali che deriveranno dalla necessità di imparare un alfabeto che, seppur lineare, andrà scritto e letto da sinistra verso destra e non viceversa, come avviene nella scrittura araba.

La difficoltà di riconoscimento del grafema in forme grafiche diverse o di uso della iniziale maiuscola (in arabo il carattere grafico ha un'unica forma). In arabo non si usa punteggiatura, a differenza dalla lingua italiana.

Anche dal punto di vista fonologico si individua una mancanza di alcuni fonemi come, ad esempio, nella coppia oppositiva di occlusive bilabiali sorda/sonora, laddove la prima manca nel quadro fonologico della lingua madre. Questo fenomeno, legato ad un problema di percezione e produzione fonetico-articolatoria, tenderà a scomparire con difficoltà. Non è raro infatti sentire un *vucumprà* pronunciare /b/ al posto di /p/ come in “bizza” (pizza) o “imberno” (inverno).

Esiste un'affinità tra arabofoni ed italofofoni che è rappresentata dal lessico e dai numerosi prestiti di provenienza araba, di conseguenza la lingua araba si è insediata nel vocabolario italiano così perfettamente da non venire più individuati e percepiti come arabismi (amīr al: ammiraglio; maxzan: magazzino; ta'rīfa: tariffa; za'farān: zafferano; nāranj: arancio; limūn: limone; al-barqūq: albicocca; xaršūf: carciofo; aspanāx: spinaci; sukkar: zucchero; naqqāra: nacchera; tunbūr: tamburo; al-anbīq: alambicco; al-jamā'a: amalgama; al-jabr: algebra; şifr: cifra).

Inoltre, un aspetto che produce qualche difficoltà tra italiano e arabo sono i problemi di grafia e fonetica: distinguere, riprodurre i suoni e scrivere in italiano.

In arabo alcuni suoni presenti nella nostra lingua non ci sono e facilmente vengono ricondotti dagli alunni arabofoni a ciò che di conosciuto può assimilarli.

VII Capitolo

Unità Didattica

7.1 Differenza tra Unità Didattica e Unità di Apprendimento

L'unità didattica è una *struttura logica* di operazioni e funzioni che soddisfa la necessità di trovare un filo conduttore concettuale sotto la sequenza delle azioni didattiche messe in atto. Questo modello valorizza la quantità dell'input al fine di ricondurre il processo di apprendimento guidato a quello che si attua in contesti non formali tale da ricomporre un quadro unitario della prospettiva acquisizionale. L'insegnante deve saper condurre le interazioni della classe (imprevedibili e indeterminate) a un senso, ad obiettivi linguistico-comunicativi. Il processo formativo in un'unità didattica consiste in una rete di "testualità" generata da un testo centrale da qui parte l'input controllato (nuovo ma gestibile).

Nell'acquisizione di lingue straniere, si è data molta importanza all'acquisizione spontanea, che dipende dal singolo apprendente e dalle sue capacità, dal contesto e dalle interazioni in lingua.

Come osservato da A. G. Ramat⁶⁷, è importante considerare il modo in cui si sviluppa una seconda lingua e l'apprendimento di una LS senza l'intervento dell'istruzione non solo per l'interessante problema scientifico, ma anche per i riflessi importanti per la didattica, che possono dare spunti a coloro che intendono progettare un curriculum didattico.

Il linguista Manfred Pienemann, nella *teachability theory*, sostiene che efficienti risultati nell'insegnamento si ottengono quando vengono presentate quelle strutture per le quali l'apprendente è 'pronto', quelle cioè che in una sequenza naturale di apprendimento si collocano allo stadio immediatamente successivo rispetto a quello in cui si trova l'apprendente.

Si potrebbe quindi definire l' Unità Didattica (UD) come un'esperienza di apprendimento sufficientemente articolata e completa nella sua strutturazione e coerente con le fasi cognitive dell'allievo, realizzata in modo da poter essere tradotta in attività didattiche.

L'insegnante seleziona il materiale rispettando i bisogni linguistici dell'apprendente,

⁶⁷ Per approfondimenti fare riferiment al Ramat A.G., *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carrocci editore, Roma ,2004

facendo anche i conti con il contesto extrascolastico.

L'UD nasce negli anni '60 come attività di *problem solving* viene applicata alla glottodidattica da G. Freddi a partire dagli anni '70.

L'Unità Didattica è caratterizzata di solito da quattro fasi:

1. La definizione degli obiettivi di apprendimento;
2. La selezione dei contenuti e attività;
3. La metodologia di svolgimento dell'azione educativa;
4. La valutazione dei risultati ottenuti.

Balboni⁶⁸ ha definito l'unità didattica come modello operativo che meglio riesce nel perseguire quella grande e ingarbugliata rete fatta di mete e obiettivi che è il curriculum di educazione linguistica. Il concetto di unità si rifà a due ragioni in particolare: la lingua, cioè oggetto di studio e l'apprendente, con la possibilità-necessità di utilizzare le modalità cerebrali globale e analitica. Quanto all'oggetto dell'insegnamento, il concetto di unità come blocco autonomo rimanda alla necessità di non escludere nessuno dei quattro basilari della didattica linguistica:

- i modelli culturali: costituenti una parte integrante e fondamentale del contesto della comunicazione;

- gli elementi pragmatici: che consentono di “fare” con la lingua, cioè realizzare le intenzioni comunicative;

- le componenti della competenza linguistica (fonologia, grafia, morfosintassi, lessico, testualità) nonché le componenti della competenza comunicativa;

- le abilità linguistiche: che a seconda della lingua insegnata, del livello d'età dell'allievo e del tipo di scuola, rientrano nel novero degli obiettivi glottodidattica. Non è possibile incentrare un'unità didattica solo su uno di questi aspetti: bisogna al contrario vedere ogni unità come un complesso di procedure atte a presentare la lingua nella sua pienezza comunicativa.

Per “Unità di Apprendimento” (UA) si intende una concezione di lezione in cui vengono poste in risalto le modalità d'apprendimento. In questo modo colui che apprende viene messo in condizione di percepirle e imparare a imparare.

L'UA viene caratterizzata in tre fasi:

1. Progettazione;
2. Realizzazione;

⁶⁸ Si veda per approfondire Balboni P.E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET Università, Torino, 2007

3. Controllo.

Secondo Balboni⁶⁹, l'UA rappresenta un blocco unitario di percezione di un problema, affrontato prima globalmente, affidando il lavoro all'emisfero destro, poi analiticamente nell'emisfero sinistro, per realizzare infine la sintesi e una riflessione conclusiva.

L'UD è un segmento didattico formato da una rete di UA che può durare dalle sei alle dieci ore o più⁷⁰. Di contro, un'UA non ha efficacia se isolata, quindi deve essere inserita in progetto didattico.

Per chiarire meglio che cosa s'intende per Unità di apprendimento nell'ambito dell'italiano come LS, si faccia riferimento all'European Framework sui livelli di conoscenza della LS.

7.2 La progettazione di curriculum

Concetto centrale è fondante di un curriculum, è quello di competenza, intesa come padronanza consapevole. L'obiettivo del curriculum è sviluppare l'apprendimento.

Un curriculum vuole:

1. dare risposte alle logiche pedagogiche del **soggetto che apprende**;
2. dare risposte alle logiche culturali degli **oggetti di apprendimento**.

Nella tradizione scolastica italiana si identifica come "programma", dove mete, scopi e obiettivi vengono indicati in maniera generica e con frequenti rimandi.

L'importanza della funzione di progettazione del curriculum è riconosciuta nelle situazioni didattiche extra-scolastiche, nei corsi aziendali, nonché nei centri linguistici universitari, mentre nelle scuole è ancora difficile abbandonare la logica del piano di studi e del programma progettato da un Ministero (anche se le scuole si stanno trasformando in aziende formative in cui la capacità di progettazione autonoma risulta fondamentale).⁷¹

Nel progettare un corso di lingue bisogna:

- 1) analizzare i bisogni degli studenti per definire gli scopi del corso;
- 2) definire quali risorse siano necessarie per soddisfare quei bisogni quali siano disponibili o realisticamente ottenibili, stabilendo quindi un ordine di priorità;
- 3) definire quale tipo insegnante serve per quel corso, ed eventualmente indicare dei percorsi formativi per i docenti in modo da qualificarli opportunamente;

⁶⁹Si veda nota 68

⁷⁰Si veda nota 68

⁷¹Si veda nota 68

- 4) definire il curriculum di lingua straniera secondo uno dei tanti modelli disponibili;
- 5) indicare il tipo di materiale didattico adeguato.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue⁷² suggerisce: tre livelli indicativi delle competenze/capacità di comunicazione suddivisi in tre livelli generali, ognuno dei quali è a sua volta suddiviso in due sottolivelli.

Il Quadro Comune di Riferimento Europeo distingue tre grandi fasce di competenza ("Base", "Autonomia" e "Padronanza"), ripartite a loro volta in due livelli ognuna per un totale di sei livelli complessivi, ed elenca ciò che un soggetto è in grado di fare nello specifico a ciascun livello nei diversi ambiti di competenza: comprensione scritta (comprensione di testi scritti), comprensione orale (comprensione della lingua parlata), produzione scritta e produzione orale (abilità nella comunicazione scritta e orale).

Il Framework si basa su una chiara idea di progressione di competenza linguistica tradotta metaforicamente in una "dimensione verticale", è un sistema che analizza e formalizza le finalità dell'apprendimento, cioè chiarisce ciò che ci si aspetta di trovare in un determinato momento di esso e aiuta a definire gli obiettivi dell'insegnamento; ha ripercussioni sulla didattica perché consente di segmentare in unità progressive i sillabi e i materiali didattici; può consentire, nei momenti di valutazione, di prendere in considerazione anche ciò che nell'apprendimento non dipende fortemente dalla didattica esplicita; permette di gestire meglio i rapporti tra competenze generali e specifiche; consente un agevole passaggio, per lo studente, tra sistemi formativi diversi. Il Framework suddivide i livelli. Tale suddivisione viene fatta dipendere da due ordini di presupposti: descrittivi e di misurazione, in cui i primi dipendono dal contesto ed i secondi si riferiscono a problemi d'individuazione di competenza. Il modello del Framework è rivolto alle figure del valutatore e del certificatore, i vari livelli sono considerati come oggetto di ampio accordo convenzionale, così che essi corrispondano a livelli naturali di competenza:

- 1) Breakthrough;
- 2) Waystage;
- 3) Threshold (livello soglia);
- 4) Vantage (il livello di indipendenza o di autonomia);
- 5) Proficiency;
- 6) Mastery.

⁷² Si veda nota 13 e paragrafi 1.8 e 1.9

A ciò si aggiunge una tripartizione di profili, utente: basico, indipendente, competente. Il profilo A (utente basico) si viene a suddividere in ulteriori due livelli: A1 (Breakthrough) e A2 (Waystage); il profilo B si divide in B1 (Threshold) e B2 (Vantage)⁷³.

7.3 La certificazione dell'italiano come Lingua Straniera

La certificazione di italiano è un documento che certifica il livello di conoscenza della lingua italiana ed è ufficialmente riconosciuto a livello internazionale.

Esistono diversi tipi di diplomi linguistici che variano anche in base all'uso e al settore in cui la lingua viene utilizzata. Il possesso di un determinato certificato può essere necessario per l'ammissione ad un'università straniera, per l'accesso a una certa professione, per dedicarsi all'insegnamento o semplicemente per arricchire le proprie possibilità di carriera.

Chi rilascia la certificazione di italiano?

Il **CISL** viene rilasciato dall'Università di Siena, mentre il **CELI** viene rilasciato dall'Università per Stranieri di Perugia. L'**AIL** - Accademia Italiana di Lingua, è un'associazione di Scuole e Istituzioni Nazionali e Straniere che operano nel campo dell'insegnamento della Lingua Italiana agli stranieri e nel campo delle certificazioni, il **PLIDA** (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri), invece viene rilasciato dalla Società Dante Alighieri, in collaborazione con il Ministero degli Affari Esteri che lo rilascia come diploma ufficiale di Lingua Italiana.

7.4 Esempio pratico

Livello degli studenti:

Livello B1 (Livello Soglia) secondo le indicazioni dell'European Framework "Quadro Comune Europeo di Riferimento".

Obiettivo:

Riconoscere dal punto di vista grammaticale ed acquisire come ampliamento del proprio lessico le forme particolari di comparativo e superlativo (buono/migliore – buonissimo/ottimo – più cattivo/peggiore – cattivissimo/pessimo – più grande/maggiore – grandissimo/massimo – più piccolo/minore – piccolissimo/minimo).

Stimolo iniziale ovvero fase della motivazione:

Si presentano agli studenti alcune cartoline, raccontando che vengono mandate agli amici da luoghi di vacanza oppure di viaggio in generale. È anche una tradizione? Gli amici o i

⁷³ Maria, G, Lo Duca, "Lingua italiana ed educazione linguistica", Roma, Carocci editore, 2003.

nonni o gli zii si aspettano delle cartoline da loro? Perché? Si può presentare il lavoro dicendo che lo scopo generale del lavoro odierno è la comprensione di un breve testo scritto a carattere informativo, come può essere una cartolina. Si può anche chiarire molto semplicemente l'obiettivo grammaticale specifico di questa attività, ovvero come possono cambiare le qualità che noi mettiamo vicino alle parole. Chiarire questo è una sorta di "patto formativo" che viene fatto con lo studente, rendendolo protagonista attivo, per quanto possibile, del proprio processo di apprendimento.

Fase della globalità:

Verranno distribuite ai ragazzi una serie di cartoline con il retro che contenga in alcuni casi una frase con comparativo/superlativo nella forma regolare e una simile contenente la forma "particolare". Agli studenti, divisi in piccoli gruppi, viene chiesto come prima attività, di abbinare quelle con lo stesso significato.

La tecnica per la fase di motivazione deve far leva sulla curiosità per l'oggetto di studio e focalizzare l'interesse sui bisogni comunicativi degli alunni.

Fase del lavoro sul testo:

Attività 1: Si chiede agli studenti di colorare nello stesso modo le forme con lo stesso significato utilizzando le cartoline di cui sopra.

Attività 2: Tecnica di natura insiemistica, sia per dare spazio al piacere della sistematizzazione, sia per ordinare i due tipi di forma nel comparativo e nel superlativo cioè estrapolare in due insiemi distinti ma omogenei da una parte le forme "regolari" dall'altra quelle "particolari". Si cerca poi, con l'aiuto dell'insegnante, di enunciare la regola e di costruire uno "specchietto" riassuntivo uguale per tutti, che dovrà poi essere memorizzato. Esempio: possono essere fornite agli studenti due foto dello stesso luogo scattate nello stesso posto. Gli studenti, a squadre, devono trovare le differenze, utilizzando la forma comparativa o superlativa. Esempio: "Nella figura 1 le case sono più piccole".

Dopo un po' l'insegnante scriverà alla lavagna i comparativi e i superlativi irregolari, promettendo un bonus di punti alla squadra che forma la frase prima con il comparativo/superlativo regolare, poi con quello irregolare. Con questi esempi verrà costruito lo specchietto (del tipo: buono/più buono - migliore/buonissimo - ottimo).

Attività 3: Si presentano una serie di giochi linguistici come gara da fare a squadra. Esempio:

Gli studenti ricevono un foglio con delle frasi in cui manca la forma comparativa o superlativa dell'aggettivo. Il professore, che guida il gioco, tiene in una busta delle carte

con tali forme. A turno, uno per squadra pesca una delle carte e la colloca nel posto giusto rispetto alle frasi che ha a disposizione. Vince la squadra che completa per prima le frasi.

Il professore manda fuori dalla classe uno studente. Intanto ci si mette d'accordo di descrivere uno degli studenti rimasti in classe. Quando questo rientra dovrà capire chi è stato descritto dalle affermazioni dei compagni, che lo descriveranno mettendolo a confronto con gli altri e usando perciò la forma comparativa. Potranno esserci frasi di questo tipo: X è più grande di Fatima. X ha i capelli più lunghi di Gemila.

Frase di controllo e valutazione:

La valutazione è l'espressione da parte del professore di un giudizio su ogni singolo studente in riferimento ad almeno due componenti dell'educazione: l'insieme delle capacità raggiunte; il grado di implicazione personale. Il processo valutativo concerne solo in parte le competenze raggiunte dallo studente, non solo a livello dell'assegnazione di un "voto" basato sul risultato e sull'impegno, ma studiandone il lavoro di costruzione della conoscenza con l'occhio critico e gli strumenti acquisiti dagli studi in didattica delle lingue. Strumenti che servono anche per la valutazione del proprio lavoro compiuto in aula, in conformità con i risultati ottenuti dagli studenti, analizzando il proprio operato e ripensando in maniera critica alle proprie strategie metodologiche.

VIII Capitolo

Una proposta di Unità Didattica

Se riteniamo che il sistema didattico possa essere riguardato come un corpus di competenze accessorie, il quale deve aggiungersi alla formazione tradizionale degli insegnanti e degli operatori educativi, rendiamo il peggior servizio alla scuola e alla società, dato che i nuovi media mettono in discussione i fondamenti stessi del discorso pedagogico ereditato dalla tradizione

Il nuovo modello didattico, di fronte alla rilevanza che in questi anni sono andati assumendo la ricerca semiotica e il problema della comunicazione tanto nell'educazione quanto nell'istruzione, si impone un riesame del rapporto didattico e delle sue caratteristiche.

Da questo punto di vista la riflessione pedagogica non appare sempre adeguata: si seguita spesso a parlare di rapporto bipolare (insegnante-allievo) dimenticando che esiste la problematica del *messaggio*, il quale appare con sempre maggiore evidenza il terzo polo attorno cui si tesse l'attività didattica⁷⁴.

La condizione primaria perché si possa parlare di atto didattico è che l'insegnante e l'allievo comunichino fra di loro. Fino a qualche tempo fa una siffatta sottolineatura poteva risultare banale nella sua ovvietà: l'atto del comunicare appariva il modo stesso con cui l'insegnante e l'allievo si qualificano quali protagonisti del processo didattico. Vogliamo dire che finché il «messaggio» poteva coincidere grosso modo con lo scambio linguistico fra due persone, il problema poteva passare per un non-problema. Ma oggi, alla luce delle acquisizioni delle recenti scienze della comunicazione, tale realtà appare tutt'altro che ovvia. Se pensiamo un istante al mezzo televisivo che mette contemporaneamente in gioco differenti tipi di codici, canali e messaggi i quali danno come risultante il «messaggio televisivo», ci rendiamo conto che la comunicazione didattica presenta, più che mai, proprietà e problemi da non ignorare. Così il modello formale dell'atto didattico si presenta con un nuovo elemento, il messaggio, che viene a modificare sensibilmente il ruolo tanto dell'allievo, quanto dell'insegnante.

Il sistema didattico può, a certe condizioni, essere accettato come equivalente di metodologia didattica. Preferiamo però riconoscergli un significato circoscritto che

⁷⁴ Giovanni Freddi, *“Didattica delle lingue moderne”*, Bergamo - Milano - Firenze - Roma - Bari - Messina, Minerva Italica, , 1979, p. 141.

conincide con il discorso sulle caratteristiche:

- a) dell'*apparecchiatura* (la macchina);
- b) dei *supporti* (nastro, disco, ecc.);
- c) dei *codici* (linguistici, cinesico, iconico, ecc.);
- d) dei *messaggi* informativi; e sulla natura;
- e) dei *processi matetici*, di apprendimento, che i primi pongono in essere o coinvolgono nel contesto di un'esperienza didattica inedita, sconosciuta alla scuola tradizionale⁷⁵.

Per esempio, l'immagine – sia essa fissa (illustrazione, diapositiva) o dinamica (cinema, televisore, videocassetta) – interessa il registro percettivo; essa offre un messaggio globale che investe modalità di apprendimento diverse da quelle connesse con l'intuizione.

Dato che i film, la televisione, le videocassette accoppiano il messaggio articolato della lingua al messaggio globale dell'immagine, come interagiscono e si organizzano reciprocamente, agli effetti dell'apprendimento, i meccanismi connessi con la concettualizzazione e con l'intuizione? Nel caso specifico ci si trova poi a dover considerare quel particolare meccanismo che è stato definito con il termine *relais*; nel messaggio filmico – così come in quello fumettistico, pubblicitario, e così via.- non abbiamo due messaggi snodantisi in parallelo: la parola fa scattare l'immagine e questa rilancia a sua volta la parola in un'alternanza di segmenti iconici e linguistici che prendono coerenza solo a livello di *messaggio filmico*.

Nella nostra proposta di Unità Didattica si evince, che non si programma più scandendo la programmazione disciplinare in Unità Didattiche consistenti in argomenti circoscritti, relativi alle singole discipline, nelle quali unità il docente specificava sia i contenuti che gli obiettivi che gli strumenti e i metodi per il raggiungimento degli stessi. Infatti, quando si programmava così, il lavoro risultava fine a se stesso, racchiuso nell'ambito della singola disciplina, senza agganci con le altre materie. Il suo limite, perciò, consisteva nella mancanza di collegamenti interdisciplinari, tali da rendere frammentario, agli occhi dello studente, il sapere. Tuttavia veniva richiesta la capacità di attuare i suddetti collegamenti all'interno della stessa materia e fra discipline diverse al momento dell'esame di licenza, tanto che lo studente, non abituato dal metodo di studio messo in atto lungo tutto il percorso didattico, si trovava ad affrontare con una certa difficoltà tale richiesta, a meno di essere supportato dall'insegnante. Spesso, poi, spettava ai docenti di lettere

⁷⁵ Giovanni Freddi, "*Didattica delle lingue moderne*", Bergamo – Milano – Firenze – Roma – Bari – Messina, Minerva Italica, 1979, p. 143.

stabilire con gli studenti gli intrecci tra le varie discipline, anche se non di propria competenza.

L'Unità di Apprendimento, dunque, prende in considerazione, come unicum integrato, la struttura logica ed epistemologica della disciplina, la struttura cognitiva degli allievi, il contesto relazionale e quello logistico-organizzativo al fine di tramutare in competenze le conoscenze e abilità acquisite. Cosa rappresentano le unità di apprendimento se non lo spostamento dalla lezione dei docenti ai processi di apprendimento degli studenti?

Tradizionalmente, l'UD era scandita dai seguenti passaggi:

1. la definizione degli obiettivi;
2. la selezione dei contenuti;
3. la metodologia di svolgimento (comprensente anche gli aspetti organizzativi);
4. la valutazione dei risultati.

La concezione di "Unità di apprendimento" ci ha spinto a cambiare, privilegiando le modalità in cui avviene l'apprendimento rispetto ai contenuti.

L'imparare ad imparare viene ad essere considerato fondamentale. Il riferimento alla metacognizione è qui evidente. Formalmente, essa viene scandita in tre fasi:

1. fase di progettazione;
2. fase di realizzazione;
3. fase di controllo.

La fase del controllo qui si basa su due parametri fondamentali che sono:

- a) la verifica;
- b) la valutazione.

La verifica è il testing mirato alla ricezione delle informazioni didattiche e dei contenuti linguistici, pragmatici, culturali tratti nell'UD mentre la valutazione è un processo più ampio, che considera i rendimenti dello studente in generale, anche in riferimento al singolo percorso individuale.

8.1 Il nostro Progetto di Unità Didattica "Cantare l'italiano"

8.1.1 Implicazione pratiche: le abilità orali: l'ascolto e il parlato

L'ascolto

Su questo argomento esistono testi dove c'è una presa di coscienza e la discussione può essere avviata da chi, come me, ha imparato che ascoltare non significa semplicemente stare di fronte ad una persona e sentire quello che dice.

La questione dell'ascolto è infatti una questione estremamente complessa, che concerne tutta una serie di cambiamenti.

Per poter essere capaci di fare quello che si chiama ascoltare, bisogna disporre di un particolare atteggiamento della mente.

Il modo che abbiamo di pensare, ammesso che pensiamo, e di entrare in relazione con gli altri e con la realtà, è contrassegnato da quello che caratterizza tutto il nostro modo di essere, sia culturalmente, sia storicamente, sia come interpreti di un certo modo di lavorare, non importa se privatamente o pubblicamente.

Ascoltare vuol dire tornare capaci di avere questa sensibilità e questa forma della mente che è in grado di ricevere e sospendendo l'agire, l'eco, la voce di quello che c'è dentro di noi. Non mi riferisco solo alla voce interiore, perché anche l'altro ha una propria voce, oltre a quella che usa quando si esprime. La sua voce è quella che ascoltiamo con il senso esterno, insieme alla corrispondente interna, cioè il suo parlare invisibile, contenuto nell'invisibile della sua interiorità, luogo in cui si porta l'offerta della relazione. Se ci si concentra solo sull'esteriorità, la relazione diventa strumentale.

C'è anche una voce della realtà, che concerne quello che succede, il mondo in cui viviamo fatto di cose animate ed inanimate, un cosmo pieno di cose, che parla e che bisogna ascoltare. In questo caso l'ascolto è più difficile, perché è complicato e chi non ha la mente capace di passività non ce la fa, si ferma, perché bisogna aver reimparato a ricevere, con una forma della mente in grado di concepire la voce della realtà.

Il parlato

Per quanto riguarda l'ascolto ci si riferisce alle abilità linguistiche orali da un punto di vista che si definisce di "ricezione", invece il parlato si riferisce alle abilità linguistiche orali dal punto di vista della "produzione"⁷⁶.

Con la comprensione orale si è in grado di capire un breve discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, il quale contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.

Considerando il rapporto tra parlante-competenze-abilità, secondo il quale l'agire linguistico si realizza nei vari contesti d'uso, è necessario offrire alcune linee guida, proprio nella scelta dei testi parlati. Ricordiamo che i parametri generalmente utilizzati per classificare un testo sono: il canale utilizzato; il suo scopo e le sue funzioni; il genere

⁷⁶ Cfr. Didattica delle lingue: abilità linguistiche - Get-It

testuale di appartenenza; la relazione tra mittente e destinatario. Ci preme indicare che la selezione deve avvenire tenendo in considerazione il grado di rappresentatività delle interazioni in cui il parlante è generalmente coinvolto e la tipologia testuale filtrata dalle abilità e dalle funzioni che è in grado di svolgere. Le tipologie testuali del parlante sono:

a) Canale orale:

- “parlato bidirezionale” faccia a faccia con presa di parola libera (dialoghi per ottenere informazioni stradali, sul lavoro, in un ufficio pubblico; brevi dialoghi in contesti familiari; dialoghi in negozi o supermercati);
- “parlato bidirezionale” non faccia a faccia con presa di parola libera (telefonate per chiedere informazioni o appuntamenti);
- “parlato monodirezionale” faccia a faccia (presentazione di persone; descrizione di luoghi);
- “parlato monodirezionale a distanza” (annunci in luoghi pubblici: stazioni, metro; semplici messaggi in segreteria telefonica).

b) Canale scritto:

- moduli da compilare;
- avvisi, cartelli, opuscoli informativi;
- istruzioni per l’uso di oggetti quotidiani;
- messaggi informali.

8.1.2 Tecniche per l’unità didattica

Mostriamo a questo punto a quali possono essere le tecniche didattiche più appropriate alle diverse fasi dell’unità di acquisizione (rimandando a un quadro più completo e alla spiegazione di tutte le tecniche didattiche al modulo ad esse dedicato).

È fondamentale che l’insegnante sappia distinguere quali sono le attività più mirate a raggiungere gli obiettivi previsti per ogni fase dell’unità d’acquisizione affinché sia perseguito un tipo di apprendimento efficace e finalizzato allo scopo.

Globalità

- delucidazione: attività per estrarre le preconoscenze
- esplorazione delle parole chiave (analisi del paratesto)
- guida alla comprensione (scelta multipla, incastro, accoppiamento, transcodificazione)

Analisi

- completamento
- incastro (di frasi, parole)
- riordino (di frasi, parole, lettere)
- dettato completamento

Sintesi

- ripetizione
- completamento
- composizione
- dialogo
- dialogo aperto (con presenti le battute di un solo personaggio)
- drammatizzazione (ripetere un dialogo)
- role taking (assumere ruoli già previsti da un dialogo)
- role making (massima libertà nei dialoghi)
- role play (eseguire degli ordini)

Riflessione

- esplicitazione (sottolineature, collegamenti segnalati con frecce o colori)
- inclusione – esclusione
- seriazione (riordino in base a un parametro)
- griglie
- manipolazione

Controllo

- scelta multipla
- griglia
- domande
- transcodificazione (cambio del genere testuale: da testo a dialogo, da racconto a disegno)
- incastri
- cloze test (riempimenti in cui è tolta una parola ogni sette)
- monologo
- composizione

Rinforzo

- ripetizione
- drammatizzazione
- esercizi strutturali
- completamento
- griglie

Recupero

- domande inferenziali
- completamento
- incastri
- dialoghi aperti
- riassunti.

8.1.3 Obiettivo immediato

- Imparare la lingua e la cultura italiana attraverso alcune canzoni di successo;
- Allargare la ricerca e lo studio musicale di altre canzoni e brani dal mondo.

Competenze linguistiche e comunicative acquisibili

- Competenza grafemico-scrittoria (dettato, lettura, scrittura, divisione in sillabe);
- Competenza morfologico-sintattica (esercizi di completamento, flessione, trasformazione, derivazione);
- Competenza semantico-lessicale (sinonimia, antonimia, omonimia, relazione stilistica);
- Competenza comunicativa (comprensione, scambi di opinione, racconti, commenti).

8.1.4 Destinatari

- Stranieri in possesso di una buona conoscenza della lingua italiana e del suo uso orale.

8.1.5 Capacità sociale

(Che verranno rafforzate)

- Essere aperti;
- Sviluppare l'accettazione reciproca;
- Condividere idee e sentimenti;
- Rendere chiari i propri messaggi;
- Comprendere il significato dei messaggi ricevuti;
- Comunicare stima e apprezzamento per l'altra persona;

- Incrementare la capacità alla tolleranza;
- Saper descrivere i propri sentimenti;
- Essere accettati e riconosciuti.

8.1.6 Patto comportamentale

(Che verrà condiviso)

- Essere puntuali;
- Essere preparati;
- Portare con sé tutto quello che occorre;
- Essere responsabili dei propri compiti;
- Rispettare l'altro;
- Rispettare i sentimenti altrui;
- Essere collaborativi;
- Sapersi divertire insieme;
- in caso di rinuncia al Patto, spiegarne le ragioni all'altro.

8.1.7 Contenuti

- Cenni sulla storia dell'Italia;
- Esercitarsi alla lettura e alla memorizzazione dei brani;
- Momenti di ascolto;
- Prove di canto individuali e corali.

8.1.8 Struttura Unità Didattica

- Fase iniziale: comprensione del testo;
- Fase di rinforzo: esercizi grammaticali, lessicali, ortografici e fonologici;
- Fase di espansione: lettura, dibattito, discussione.

8.1.9 Sussidi

- Lavagna luminosa;
- Computer;
- Audiocassette;
- Strumenti musicali.

Fonte: “*Cantare l’italiano*” di Lidia Costamagna. "I materiali per l'apprendimento dell'italiano attraverso le canzoni".

Abbiamo esaminato le caratteristiche socioculturali e le implicazioni educative dei contesti sociali che vedono coinvolti gli studenti stranieri nell'apprendimento dell'italiano come Lingua Straniera (LS). A tale analisi se ne può aggiungere una linguistica, che faccia emergere l'aspetto linguistico-comunicativo dal tessuto della vita quotidiana degli studenti nel loro rapporto con le offerte formative. Sono diverse le domande che si possono formulare per far emergere le funzioni che la lingua assume nei processi di inserimento e di socializzazione nei contesti socio-culturali. Quali attività linguistico-comunicative mettono in gioco i diversi contesti? Quali processi di elaborazione linguistica sono sollecitati nello studente da tali attività?

Dai risultati della nostra ricerca si è evidenziata la formazione di strutture complesse di interazione sociale: tale complessità è il primo elemento che va sottolineato per mettere in evidenza il quadro sociale che condiziona l'uso linguistico e l'apprendimento dell'italiano LS.

La complessità derivante dall'interazione sociale sottolinea la difficoltà dei compiti che vedono protagonista lo studente nel processo di elaborazione linguistica: l'apprendimento deriva dalla capacità di gestire tutte le dimensioni e la loro interazione in maniera funzionale alla vita quotidiana da un lato, allo sviluppo della competenza linguistica dall'altro. Seguendo il filo conduttore che ci può portare a mettere in evidenza il lato linguistico dei processi sociali e culturali descritti in questo lavoro, intendiamo riportare il primo piano il legame complesso fra dimensione linguistica delle interazioni sociali extradidattiche, che determinano i processi di apprendimento spontaneo dell'italiano, e quella formazione, processo che può essere fortemente condizionato dai livelli linguistici sviluppati spontaneamente.

Il docente, che ha il compito di sollecitare e guidare con il proprio insegnamento l'apprendimento linguistico del discente inserito nei corsi di lingua, si trova a dover gestire un processo didattico ed extradidattico e nello stesso tempo deve cercare di stabilire gli obiettivi di formazione in relazione ai bisogni della classe di lingua.

Ecco, allora, che l'oggetto della nostra dissertazione è uno strumento che cerca di specificare analiticamente il processo di glottodidattica e di dare concretezza ai bisogni della formazione linguistica, consentendo ai docenti di effettuare una programmazione formativa che sia in grado di fornire agli studenti gli strumenti per la propria autonomia comunicativa.

8.2 Presentazione delle schede

In questa parte ci sono delle schede di attività didattiche.

Le schede sono suddivise in due grandi gruppi:

1. Schede per l'italiano LS;
2. Schede per attività di interculturale.

Obiettivi linguistici	Sono descritti gli obiettivi specifici che vogliono essere raggiunti tramite l'attività.
Obiettivi educativi	In alcuni casi sono evidenziati gli obiettivi di carattere educativo che possono essere raggiunti tramite l'attività.
Discipline coinvolte	Ogni scheda può coinvolgere più discipline.
Età e livello	Viene indicata l'età consigliata per l'attività e il livello di competenza linguistica pregresso degli studenti stranieri con riferimento ai parametri del Framework Europeo.
Durata	È dato un tempo di durata dell'attività che deve necessariamente interpretato non rigidamente, sono molte le variabili che possono influire sulla durata di ogni attività.
Materiali	Vengono descritti i materiali necessari da predisporre per la gestione dell'attività.

Ogni scheda è preceduta da una breve presentazione che crea il collegamento con la prima parte del testo e da una tavola sinottica che ne presenta le caratteristiche principali.

Le attività sono presentate attraverso istruzioni e esemplificazioni, alcune contengono esercizi completi e di immediata somministrazione, altre prevedono alcune parti da elaborare preventivamente.

8.3 Scheda I per l'italiano come seconda lingua (L2)

Esercizio: "Così suona, Così si scrive!"

Questa attività è stata pensata con lo scopo di fornire agli studenti arabofoni una risorsa per facilitare la loro distinzione dei fonemi e dei grafemi della lingua italiana.

Accanto all'italiano si è voluto utilizzare l'arabo standard per due ragioni: da una parte per valorizzare la lingua d'origine dello studente, attribuendole un ruolo costruttivo nel processo di apprendimento della lingua italiana, e dall'altra parte per agire su basi

contrastive in modo da favorire nello studente lo sviluppo delle abilità glottomatetiche. L'attività può essere svolta sia in un laboratorio di italiano L2, sia in classe con la presenza di studenti italofoni.

Obiettivi linguistici	Riconoscere e apprendere i grafemi che corrispondono ai fonemi della lingua italiana
Obiettivi educativi	Valorizzare la lingua e la cultura dello studente arabofono, creare un ponte fra la lingua italiana e la lingua araba
Discipline coinvolte	Italiano L2, educazione all'immagine, informatica
Età e livello	Alunni della scuola primaria; adattata, può essere proposta anche ad allievi della scuola secondaria inferiore e superiore e agli adulti principianti
Durata	10 minuti per la spiegazione delle consegne e un'ora e mezza per l'esecuzione
Materiali	Un cartellone bianco, un foglio da disegno per ogni studente, necessario per disegnare e colorare, forbici, colla. Per gli allievi delle scuole secondarie e per gli adulti anche riviste giornali, dépliant pubblicitari, computer con stampante. Una copia per studente della tabella.
Ulteriori risorse	Dizionario illustrato italiano-arabo o italiano-italiano (cfr. riferimenti bibliografici).

Come si svolge

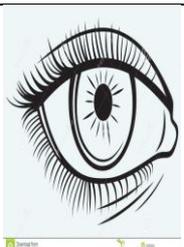
L'attività ha lo scopo di far realizzare a tutta la classe un grande cartellone in cui siano presenti le lettere dell'alfabeto e le difficoltà fonetiche dell'italiano, le parole arabe che iniziano con lo stesso suono (dove sia possibile) scritte sia in caratteri latini sia in caratteri arabi, l'immagine che rappresenta ogni parola araba, le parole italiane che iniziano con lo stesso suono e l'immagine corrispondente.

Per realizzare il cartellone si può usare come esempio o come punto di partenza la tabella esemplificativa presente nella scheda seguente⁷⁷.

⁷⁷ Questa scheda, prende scunto da un lavoro di Francesca Della Puppa et alter, modificato da me per correggere alcune corrispondenze che risultavano errate ai fini del target di apprendenti considerato in questo lavoro.

TABELLA ESEMPLIFICATIVA:

IMMAGINE	PAROLA ARABA IN CARATTERI ARABI	PAROLA ARABA IN CARATTERI LATINI	GRAFEMA ITALIANA	PAROLA	IMMAGINE
	الف	ALF	A	ALFABETO	<i>d</i> A B C e
	باب	BĀB	B	BARCA	
	كلب	KALB	C	CANE	
	Non esiste il suono in nessuna parola araba		C	CESTO	
	دكتور	DUKTŪR	D	DOTTORE	
	Il suono esiste solo nell'oralità e non ha corrispettivo scritto		E	ELEFANTE	
	فراشه	FARĀŠA	F	FARFALLA	
	غرفة (simile ma non uguale)	GURFA	G	GUFO	
	جاكيت	ĜĀKĪT	G	GIACCA	

	Non esiste il suono in nessuna parola araba		GL	FOGLIO	
	Non esiste il suono in nessuna parola araba		GN	RAGNO	
	In nessuna parola araba si trova un segno scritto che non abbia una resa fonica		H	HOTEL	
	إيطاليا	Italia	I	ISOLA	
	لسان	LISĀN	L	LINGUA	
	مولنات	MUWALLANĀT	M	MATITE	
	نوم	NAWM	N	NANNA	
	Il suono esiste solo nell'oralità e non ha corrispettivo scritto		O	OCCHI	

	Non esiste il suono in nessuna parola araba		P	PASTA	
	كويت	Kuwait	Q	QUADERNO	
	رز	RUZZ	R	RISO	
	سته	SITTA	S	SETTE	
	زهر	ZAHR	S	ROSA	
	شيخ	ŠAYḤ	SC	SCEICCO	
	طاولة	TĀWLA	T	TAVOLO	
	أم	Umm	U	UNO	
	Non esiste il suono in nessuna parola araba		V	VESTITI	
	Non esiste il suono in nessuna parola araba		W	WAFER	
	Non esiste il suono in nessuna parola araba		X	XILOFONO	

	يوغورت	YŪĠŪRT	Y	YOGURT	
	Non esiste il suono in nessuna parola araba		Z	ZORRO	

Variante

Per proporre questa attività a livelli di scuola superiore e ad adulti, si possono utilizzare materiali diversi: invece di far disegnare e colorare le parole e le immagini, si può fare un programma Word, scegliere le immagini adatte, farle ritagliare e incollare. Le parole possono essere digitate al computer. Il prodotto finale può essere una tabella di dimensioni ridotte rispetto ad un cartellone, da conservare nel libro o nel quaderno.

Scheda II per l'italiano come seconda lingua (L2)

Esercizi: "e" non è "i" e "i" non è "e" !

Attività finalizzata alla correzione di una delle maggiori difficoltà riscontrate dagli studenti arabofoni: la distinzione tra "e" e "i".

L'attività è adatta al laboratorio di italiano L2 o ad interventi individualizzati.

OBIETTIVI LINGUISTICI	Discriminare nell'ascolto le vocali "e" e "i"
DISCIPLINE COINVOLTE	Italiano L2
ETÀ E LIVELLO	Tutte le età. A1- A2.
DURATA	45 minuti
MATERIALI	Un foglio e una penna

Come si svolge l'attività

Prima fase: si fanno esercitare tutti gli studenti nella pronuncia delle vocali "e" e "i" a voce alta, facendo notare la loro diversa posizione assunta dalla lingua, più bassa nella "e" più alta nella "i", con corrispondente innalzamento anche della mandibola e la diversità di vibrazione che si percepisce appoggiando il palmo della mano sul collo all'altezza della gola; più alta per "i" e più bassa per "e". L'insegnante, quindi, pronuncia una sillaba con "e" e poi con "i" mantenendo fissa la consonante, e gli studenti ripetono le sillabe una alla volta. Si veda l'esempio

- BE BI

- ME MI
- SE SI
- FE FI
- RE RI

E così via.

Successivamente l'insegnante pronuncia coppie semplici di sillabe con le stesse vocali. Può iniziare mantenendo anche le stesse consonanti, ad esempio, "bebe", "bibi", e poi cambiare: "beme", "bimi". Si procede di questo modo fino a proporre insiemi di tre sillabe ("bemese", "bimisi").

È importante, in questa **prima fase** di esercitazione, che le parole siano senza significato, perché lo studente non deve essere distratto dal dover capire il senso della parola per potersi concentrare solo sul suono. È necessario che gli vengano fornite parole prive di senso.

Seconda fase: si passa dall'esercitazione alla prova di comprensione in cui le parole sono reali, portatrici di senso.

Gli studenti dividono un foglio a metà, nella prima colonna scrivono in alto una "e" e nella seconda colonna una "i", quindi devono ascoltare l'insegnante che pronuncia in ordine casuale le parole delle liste 1 e 2 della tabella (a pagina seguente) e devono individuare se sono parole che contengono "e" o "i" facendo una X nella relativa colonna.

Il controllo della comprensione fonetica va effettuato dopo ogni parola, prima confrontando le risposte coi compagni e poi eventualmente con l'intervento dell'insegnante. In questa fase si può anche controllare la conoscenza semantica della parola. Durante la correzione l'insegnante può utilizzare la tabella come griglia per rilevare la frequenza degli errori, seguendo a lato di ogni parola quanti studenti hanno sbagliato, in questo modo avrà a disposizione dei dati utili per progettare ulteriori interventi correttivi.

LISTA 1	LISTA 2
• DICI	• MESE
• BICI	• MELE
• VITI	• SETE
• VISI	• PERE
• RICCI	• SEMPRE
• PRIMI	• MENTRE

<ul style="list-style-type: none"> • VICINI • DIVISI • PICCINI • DIRITTI • BIRILLI 	<ul style="list-style-type: none"> • VEDETE • SEVERE • SEGRETE • DESERTE • SETTEMBRE
---	---

La modalità di organizzazione del lavoro prevede una prima fase in cui assieme agli studenti arabofoni si verifica il riconoscimento della parola araba o si evocano altre parole che iniziano con lo stesso suono. Risorse facilitanti possono essere o allievi arabofoni più grandi presenti in altre classi, o un genitore, o un vocabolario illustrato arabo-italiano. Una volta verificato il riconoscimento e la comprensione delle parole italiane, a questo punto, si suddivide il lavoro per la classe: un gruppo di alunni italofoeni scrivono in caratteri le parole arabe e realizzano i disegni che le rappresentano, poi, ritagliano il lavoro e lo incollano sul cartellone mantenendo l'ordine alfabetico in italiano.

La stessa procedura verrà attuata per le parole italiane, avendo cura che ci siano in questo gruppo gli allievi arabofoni. Il cartellone, una volta completato, resta come risorsa per la classe e soprattutto come risorsa per gli studenti arabofoni che saranno facilitati a memorizzare il grafema corrispondente ad ogni fonema o gruppi di fonemi dell'italiano. Ad attività finita si suggerisce di leggere tutte le parole a voce alta in questo modo: l'insegnante o uno studente italofono legge a voce alta, e dopo l'intera classe ripete ciò che è stato letto, per le parole arabe il modello viene dato da uno studente arabofono, eventualmente ampliato o rielaborato in base alle competenze in L1 degli studenti arabofoni.

I motivi per i quali non sono riuscito ad effettuare e realizzare l'unità didattica in un contesto scolastico nelle istituzioni universitarie libiche per valutare la realtà dello svolgimento didattico, sono legati alle seguenti motivazioni:

- 1) i discenti ed i docenti sono stati impegnati nel periodo degli esami finali e successivamente per le vacanze estive;
- 2) i miei periodi di soggiorno sono stati a breve tempo sul territorio;
- 3) la situazione politica e la sicurezza erano non adatte e favorevoli, per cui non mi hanno consentito di raccogliere informazioni maggiori al riguardo;
- 4) la difficoltà nel compiere spostamenti da una città all'altra, in effetti qualora la situazione del paese fosse stata stabile e tranquilla sarebbero stati raccolti dati significativi e importanti, al fine di comprendere al meglio quali sono gli impedimenti e gli ostacoli che rallentano l'approccio didattico.

Per analizzare ciò si può fare riferimento anche alla tabella con l'alfabeto arabo⁷⁸.

8.4 Il punto di vista dei docenti

La presente proposta nasce proprio dall'esperienza di riflessione condivisa con i docenti sull'insegnamento/apprendimento dell'italiano LS agli studenti universitari e agli interessati alla lingua italiana in loco. I dati sono stati raccolti attraverso la somministrazione dei questionari di cui si è già accennato in precedenza.

Una delle maggiori difficoltà nella gestione delle classi riportate dai docenti negli incontri di formazione e di accompagnamento di itinere è stata quella relativa alla presenza in aula di corsisti di diverso livello.

Da qui l'idea di una guida pensata per i docenti d'italiano LS ai discenti, attenzioni e possibili strategie con l'obiettivo di aiutare gli insegnanti a comprendere meglio le difficoltà dei loro studenti, a calibrare in modo più efficace la programmazione delle attività didattiche in classe. In questo modo si potrebbe raggiungere l'obiettivo auspicato da tutti i docenti intervistati di fornire ai discenti un insegnamento della lingua italiana di qualità e in grado di competere con l'insegnamento di altre lingue straniere, come ad esempio l'Inglese e Francese, diventandone una valida alternativa.

Qīmat ar-rajul tasāwī 'adad al-lughāt allatī yatakallamuhā

قيمة الرجل تساوى عدد اللغات التي يتكلمها

“Il valore dell'uomo equivale al numero di lingue che parla”

(Proverbio arabo)

Un altro proverbio arabo recita che “**la bellezza di un uomo sta nell'eloquenza della sua lingua**”. Ogni lingua è portatrice di bellezza e veicola codici culturali, identità, sentimenti. *Parlare arabo* (fig.) = “parlare in modo quasi incomprensibile, oscuro”; “non spiegarsi chiaramente”; “dire cose molto difficili da capire”. Queste sono solo alcune delle definizioni, frutto di un retaggio storico, che si possono trovare in qualsiasi dizionario di italiano. È interessante osservare che nelle altre lingue per esprimere la stessa idea si usa il riferimento ad altri idiomi (es. it. *È greco per me!*).

L'italiano è veramente una lingua piena di sfumature e parzialmente “incomprensibile per gli arabisti”?

⁷⁸ Per la tabella con l'alfabeto arabo si veda par. 6.3. p 102.

Che percezione ne ha il docente di Italiano LS e come si relaziona con i suoi interlocutori?

Il punto di vista dei docenti:

Difficile da imparare per noi arabisti

Si impara anche attraverso la musica e il cinema

Ha caratteri diversi dai nostri

Si scrive da sinistra verso destra

Parole dette molto velocemente

dolcezza

Sento molto aspirazione nel parlato

Sento moltissime vocali

La percepisco molto difficile da imparare e scrivere

Ricchezza sconosciuta

Disegno parlante

Suoni nuovi

Musicalità da interpretare

Orientamento e disorientamento

Con suoni difficili da interpretare

Incomprensibile ed enigmatico

Diversità

Complessa abbastanza la sintassi

Insidiosamente molto bella

Bello da vedere non da sentire

Nelle pagine seguenti si cercherà di analizzare, seppure in maniera sommaria, alcuni elementi della

lingua italiana standard per:

- fornire al docente di LS strumenti utili al riconoscimento e ad un adeguato trattamento degli errori

di interferenza (L1 ↔ L2);

- rendere più efficace il proprio lavoro nel processo di insegnamento/apprendimento della lingua;

- comprendere le reali difficoltà che un apprendente arabofono deve affrontare nell'apprendere la nuova lingua.

Si tratta, tuttavia, di un'operazione che non passerà come meramente tecnica, se ci si pone in un'ottica di approccio interculturale, sospendendo ogni *pre-giudizio* verso una lingua "altra" e inevitabilmente verso i suoi interlocutori.

“Una lingua, voglio dire la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al con-sentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell’identità di gruppo”.

(T. De Mauro, 1996)

Conclusioni

L'apprendimento delle lingue aiuta i discenti a non crearsi un'immagine stereotipata della diversità, a sviluppare la loro curiosità e l'apertura verso gli altri, a scoprire nuove culture, giungendo così a capire quanto arricchenti siano gli scambi con persone aventi identità sociale e cultura diverse.

L'apprendimento-insegnamento dell'italiano come Lingua Seconda agli studenti di origine araba, richiede un approfondimento sulla comparazione dei due sistemi linguistici. Abbiamo visto che insegnare la Lingua Italiana non è semplice e richiede molto tempo, inoltre abbiamo visto la differenza di approccio e di impostazione nell'insegnamento dell'italiano come Seconda Lingua e nell'insegnamento dell'italiano come Lingua Straniera.

Infatti in un contesto di insegnamento di LS è fondamentale che tutti i vari input linguistici vengano fatti confluire in un sistema ordinato, in cui siano predisposti e pensati obiettivi dell'apprendimento, in un contesto di apprendimento di Lingua Seconda. Gli attori del processo di insegnamento devono modificare l'approccio perché l'ambiente quotidiano degli studenti influisce sul loro processo di apprendimento. Quindi i tempi, i contenuti, le modalità e le strategie didattiche, subiscono una modifica sostanziale, ovvero che la struttura di un'unità didattica sarà adattata al diverso tipo di obiettivo: Lingua Seconda (L2) o Lingua Straniera (LS). Così anche un'unità di lavoro, dotata di una sua compiutezza e coerenza subirà delle modifiche relative sempre all'obiettivo d'insegnamento.

L'apprendimento della Lingua Straniera è per definizione "caotico" e l'insegnante deve fare i conti anche con l'extrascuola adattando con ancor maggiore flessibilità il suo intervento ai bisogni dell'allievo.

Con l'evolversi della tecnologia la didattica dell'italiano, anche a migliaia di chilometri di distanza, si fa più completa, più aderente alla realtà oltre che naturalmente più piacevole e interessante.

Queste nuove prospettive comportano che l'insegnante sia disposto a rimettersi in "gioco", ad aggiornarsi sulle opportunità che gli strumenti di comunicazione forniscono e soprattutto, a rafforzare la convinzione che il suo ruolo, oggi più di ieri, consiste nell'essere il docente del processo didattico.

L'insegnante piuttosto, che già da tempo con l'avvento degli approcci di tipo comunicativo avrebbe dovuto perdere la centralità nel processo di insegnamento-apprendimento, assume

oggi più che mai la funzione di mediatore tra la Lingua da insegnare e gli studenti che di quella Lingua devono acquisire gli usi, le convenzioni e la cultura.

A questo punto sorge una domanda: le nuove tecnologie rischiano di insidiare il ruolo dell'insegnante? Certamente no.

È evidente che oggi il docente ha potenzialità che in passato non aveva; ma i supporti tecnologici non potranno mai sostituirsi completamente alla sua presenza in classe. All'insegnante infatti resta delegata la sua preparazione, il suo entusiasmo, la sua fantasia e il suo compito di stimolare o coltivare la motivazione dei suoi allievi, senza mai prescindere dal presupposto che la Lingua è uno strumento di comunicazione e come tale, è veicolo della cultura di un Paese.

Ormai si trovano molti materiali didattici per esempio i linguaggi settoriali anche cinematografici in commercio che possono aiutarci nel compito di preparare le lezioni in cui approfondire un approccio veramente interculturale. Ma il nostro compito di docenti di Lingua e cultura italiana sarà sempre quello di cercare di ottimizzare lo scambio interculturale di conoscenze altrimenti difficili, attraverso i materiali autentici ed efficaci, a costi ridotti e disponibili a tutti. La linguistica è sicuramente uno di questi mezzi, ciò trova riscontro nel fatto che sempre di più i docenti ne fanno uso, mostrando sempre più un crescente interesse nei suoi confronti.

L'affermazione del plurilinguismo porta a concepire delle situazioni di potenziale conflitto, soprattutto quando ad entrare in contatto sono due sistemi linguistici differenti.

È indispensabile, a mio avviso, promuovere nelle istituzioni statali e private libiche percorsi didattici atti a rilevare e prevenire i nodi in cui un apprendente può inceppare più frequentemente, mettendo a rischio il complesso meccanismo della comunicazione.

La lingua, infatti, traducendo in parole il pensiero di ciascun individuo, è un mezzo indispensabile per stabilire rapporti sociali. È importante così incentivare la realizzazione di corsi di lingua italiana e attività tendenti a ridurre le distanze tra gli apprendenti che garantiscono di imparare presto la lingua.

Il caso della Libia risulta molto interessante da questo punto di vista. Anche se la separazione tra l'universo libico e quello locale italiano è netta e per questo sono stati avviati ultimamente diversi progetti che possano porre in essere la promozione dei rapporti bilaterali in tutti i campi.

Al tal proposito nella mia ricerca ho voluto analizzare le difficoltà linguistiche e mettermi nei panni degli studenti che abbiano appreso, totalmente o in parte, la lingua italiana in diversi contesti d'apprendimento. Al fine di mettere a confronto i due ambiti linguistici, ho

lavorato tenendo conto di alcuni elementi essenziali presi come spunto d'analisi: il ruolo delle università, il livello di apprendimento, i bisogni linguistici in relazione all'ambiente di studio, i diversi contesti d'apprendimento e le motivazioni che spingono gli studenti ad imparare la lingua italiana e i tratti individuali e della personalità che regolano l'apprendimento di ciascuno.

Nel processo d'apprendimento, infatti, tali difficoltà sono riscontrabili in errori di tipo fonico-morfo-sintattico legata alla costruzione della frase semplice, della frase relativa, all'uso dei verbi irregolari e della copula e in errori commessi legati alla pronuncia di alcuni suoni che in realtà sono inesistenti in arabo anche alla scrittura. Nel secondo caso, invece, a questi errori si aggiungono difficoltà nel concordare articoli e nomi, coniugare i verbi ed utilizzare i corretti tempi verbali, riconoscere gli aggettivi, utilizzare le preposizioni e i complementi, nell'esitazione, nelle false partenze e nel continuo cambiamento dei componenti della frase.

Nell'analizzare i testi abbiamo riscontrato le seguenti categorie di errori di ortografia: omissione e aggiunta di accenti, omissione e aggiunta di apostrofo, raddoppio e scempiamento consonantico, scambio consonantico, digrammi e trigrammi scorretti, semplificazione di dittonghi, omissione e aggiunta della lettera "h", omissione e aggiunta di lettere maiuscole, omissione o aggiunta della separazione di parole, scambio vocalico e omissione di vocali. Relativamente alle vocali, il dato che colpisce maggiormente è la frequenza e la grande variabilità dell'errore nello scambio vocalico "e/i", errore in cui lo scambio avviene in posizioni diverse nella parola, sia che la vocale sia atona che tonica, ad esempio: "adiso", "altremente", "diciso", "salutari" "qual siase". Altro scambio vocalico molto interessato è "o/u", ad esempio: "cuminciata", "nesono". Abbiamo ritenuto significativo anche il numero di parole nelle quali sono state omesse alcune vocali, ad esempio: "frtello", "srpresa", "apsisce". Per quanto riguarda le consonanti, un dato significativo è lo scambio consonantico fra "b/p". Questo avviene in entrambi i sensi, ad esempio: "bezzo", "cipo", "sbiagia". Comparando gli errori di arabofoni con errori di altri alunni stranieri, abbiamo osservato che nei secondi mancano quelli di scambio consonantico "b/p", mentre vi sono alcuni esempi di scambio vocalico "i/e" e "o/u". Mancano gli errori di omissione delle vocali. Tutti gli altri errori si ritrovano.

Nella comparazione con gli errori di nativi, gli unici errori che non si ripetono sono alcuni scambi vocalici, alcuni scambi consonantici, lo scempiamento nelle parole bisillabe e l'omissione delle vocali.

Nella comparazione con gli errori di nativi, gli unici errori che non si ripetono sono alcuni scambi vocalici, alcuni scambi consonantici, lo scempiamento nelle parole bisillabe e l'omissione delle vocali.

Le conclusioni che abbiamo tratto dalla comparazione di questi dati è l'ipotesi che di tutti gli errori di ortografia esaminati, quelli che potremmo sostenere come derivanti dall'influenza della L1 sulla L2, sono lo scambio consonantico "p/b", lo scambio vocalico "i/e" e "o/u", anche se con alcuni dubbi vista la presenza di qualche caso anche in alunni stranieri, e l'omissione delle vocali.

Questo confermerebbe quanto precedentemente evidenziato in studi di caso sull'analisi di testi scritti da alunni arabofoni in contesto scolastico (Mazzetto, 2001; Miotto, 2004).

Per errori di morfologia abbiamo considerato gli errori di malformazione delle parole, comprese le composizioni errate fra le preposizioni semplici e gli articoli determinativi per ottenere le preposizioni articolate.

Questo tipo di errori talvolta compromette la comprensione dell'enunciato: ad esempio, per comprendere la parola "spiglie" per "penne" è stato necessario leggere il testo più volte. Inoltre, quando le trasformazioni o le approssimazioni sono anche condizionate da errori di ortografia, l'attribuzione del significato corretto si rende ancora più difficile: si veda, ad esempio, la parola "cobepa" per "coperta", dove nella malformazione è compreso anche lo scambio consonantico "b/p".

Possiamo sostenere che in alcuni casi gli errori degli arabofoni siano riferibili a fasi di sviluppo del linguaggio infantile nei confronti dell'italiano similmente a quanto accade ai parlanti nativi. Ne è un esempio l'errore "olorologio" comparabile con l'errore di un nativo "podomoro". Altre similitudini le rileviamo nelle parole "carturata" e "artimetrica", in cui l'utilizzo ridondante della lettera "r" prima della "t" ci sembra possa essere il risultato di uno stesso processo.

In altri casi, invece, avanziamo l'ipotesi che gli errori degli alunni arabofoni seguano processi cognitivi più universali in relazione all'apprendimento dell'italiano L2, per cui alcuni termini nuovi o percepiti come complessi, vengono trattenuti in memoria in modo non del tutto fedele e realizzati in uscita con delle modifiche in base a regole applicabili ad altri vocaboli. Ad esempio, nel caso della parola "affluante" per assonanza con parole che finiscono in -ante e della parola "frutivendaio" per associazione con altri nomi di mestiere che a volte si usano al posto del nome della bottega e che finiscono in -io "cartolaio, calzolaio, macellaio".

Abbiamo incluso in questa categoria tutti quegli errori che si verificano nelle relazioni fra parole, definendo come “improprio” l’errore dovuto ad una scelta non corretta di un elemento, ad esempio l’articolo “i” davanti alla parola “uccelli”. Le altre tipologie di errori riscontrate le abbiamo riferite a scelte non corrette di accordo di genere e di numero, alla costruzione non corretta del periodo in riferimento sia alle subordinate (le relative nel caso specifico), sia alla concatenazione delle frasi, a scelte di omissione, aggiunta, inadeguatezza, nell’utilizzo dei pronomi, delle preposizioni e del verbo.

Gli errori di sintassi in proporzione al numero dei testi raccolti sono meno rispetto a quelli rilevati in ortografia, in quanto in alcune tipologie di esercizi il compito non prevedeva la scrittura di frasi o testi, ma l’inserimento di vocaboli, la ricopiatura dalla lavagna, la trasformazione di parole.

Gli errori di sintassi che si discostano da quelli degli italofofoni sono relativi alla sostituzione dell’articolo indeterminativo con l’articolo determinativo, all’accordo errato tra articolo e nome, all’utilizzo dell’ausiliare, all’aggiunta dell’articolo con i nomi di parentela, all’uso del “che” basico e il doppio pronome nella costruzione delle frasi relative, alla ridondanza della paratassi, al mancato uso della preposizione articolata, ai diversi errori collegati all’uso del pronome, all’errato uso del tempo del verbo e degli ausiliari. Per isolare eventuali errori dovuti all’influenza della L1, il confronto con gli errori di stranieri ci ha permesso di individuare delle differenze.

Abbiamo riscontrato come errori solo di arabofoni lo scambio fra articolo determinativo e indeterminativo, l’uso del doppio pronome nella costruzione della frase relativa (“che lanno fatto dai bambini”), l’aggiunta di preposizioni (“faccio molta di attenzione”), l’errato accordo fra il pronome e il participio passato (“le ha cucenata”), l’omissione del verbo, in particolare della copula (“mia sorelena [...] piccola”).

Gli errori di lessico, che abbiamo considerato sono quelli dovuti ad un uso improprio dei termini all’interno della relazione semantica dei costituenti della frase. Tali errori corrispondono sia ad una scelta errata del termine, sia ad una realizzazione inesistente in italiano. Ad esempio: “Fa ucito spaventoso” o “viene stanco” sono chunks che non trovano in italiano dei corrispettivi, il costrutto “fa ucito” ci fa pensare a un “è diventato” e il costrutto “viene stanco” ci fa pensare a un “si è stancato”.

Questo tipo di errori ci risultano piuttosto particolari e anomali rispetto ad altri errori di lessico riscontrati sia nei testi degli alunni arabofoni, sia negli altri testi usati come fonti di controllo. In generale, ci sembra che l’uso errato delle parole sia un fenomeno che condividono tutti e tre i gruppi di alunni e che si manifesta per parole nuove o

specialistiche, o per parole immagazzinate in modo approssimativo e che vengono rievocate per alcune somiglianze con la parola appropriata (ad esempio, “rappresentati” invece di “presentati”). In alcuni casi ci sembra che si possano ipotizzare dei calchi da altre lingue come in “partita a trovare/partiti a scuola”, che pensiamo possa essere un calco dal francese partir à la campagne, cioè “partire per la campagna, per andare in campagna”.

Gli alunni che hanno commesso questi errori, infatti, sono entrambi alunni che conoscono e usano anche il francese. In altri casi ci troviamo di fronte ad una parziale comprensione dell’uso del costrutto “dare + nome”, sovrapposto probabilmente per assonanza a “fare + nome” come in “faceva fastidio/farle la forma”.

Tutte le difficoltà che abbiamo rilevato precedentemente nell’apprendimento dell’italiano da parte di allievi arabisti, a nostro avviso, non sono dovute a interferenze della lingua d’appartenenza ma fanno parte di un iter abituale di difficoltà di ogni straniero che si appresti ad imparare l’italiano.

Infine, si può concludere che a stimolare maggiormente le competenze in una lingua è il “*saper fare*”, seguita in secondo ordine dalla competenza grammaticale della stessa.

Nel giudizio dell’apprendimento della lingua italiana, nel complesso ne esce tutto sommato una buona valutazione, il che è molto significativo visto che si tratta di arabofoni, ovvero soggetti parlanti una lingua che è distante sia tipologicamente che semanticamente dall’italiano.

Incrociando i risultati dei due test, può concludere che, dal punto di vista dell’approccio socio-linguistico tra studenti e docenti, vi è un punto di sovrapposizione tra i due gruppi, tutti e due concordano che la didattica è più efficiente se supportata da presidi didattici funzionali alla stessa e aggiornati, integrati alle nuove metodologie didattiche di insegnamento della lingua italiana ad arabofoni, ma soprattutto, supportata da un forte interscambio tra università italiane e libiche, il corpo docente italiano madrelingua e quello libico, e di interscambi tra studenti italiani e studenti libici, volti a promuovere occasioni per parlare in lingua italiana.

Dunque, dell’educazione linguistica richiede una condivisione globale, una l’effettiva integrazione sociale, dentro e fuori della classe, dipende in maniera prevalente dalla capacità di accesso alla lingua, lo sviluppo dei nuovi supporti multimediali integrano a questa funzione, come anche il cinema la TV, radio, che quotidianamente sono i migliori alleati all’apprendimento, come si auspica da parte di studenti e docenti di poter

promuovere scambi tra studenti italiani e libici delle varie scuole ad ogni livello di apprendere la lingua in Italia.

In base ai dati raccolti stato possibile dimostrare che gli apprendenti della lingua italiana arabofoni in Libia, hanno la possibilità di raggiungere livelli avanzati nella competenza comunicativa in rapporto al periodo di contatto con la stessa.

- Problemi di accuratezza linguistica (ovvero problemi di grafia e fonetica) da parte degli studenti arabofoni.

In arabo alcuni suoni presenti nella lingua non vi sono e facilmente vengono ricondotti dagli alunni arabofoni a ciò che di conosciuto può assimilarli. Le coppie di lettere che più spesso subiscono questo processo sono P/B e F/V.

Altre difficoltà sorgono con la coppia S/Z: la frase una “rosa rossa” potrebbe essere scritta una “roza rossa” perché allo stesso suono sonoro che in italiano corrisponde al segno grafico [s] in arabo corrisponde un segno grafico che viene traslitterato in [z].

Abbiamo visto che in arabo le vocali sono tre e anche nella lingua Darija (Standard). Notevoli difficoltà insorgono al momento di affrontare i diagrammi e i dittonghi:

Chi, Che = Sci, Sce

Ghi, Ghe = Gn

Gl = Au → automobile = otomobile

Uo → scuola le → niente → nente

In questi casi i problemi sono i due tipi: far capire che alcuni suoni si traducono in accorpamento di lettere e che in alcuni casi la presenza di una lettera vicina ad un'altra ne modificata le caratteristiche fonetiche.

Il problema maggiore è quello di far capire che in italiano la “h” è muta, a differenza dell'arabo che ne ha tre di intensità diversa, e che “h” posta vicino ad alcune lettere ne modofica il suono.

C'è la tendenza ad inserire una vocale in alcune coppie di consonanti iniziali (primo → pirimo; problema → poroblema).

Per quanto riguarda i caratteri e le modalità di scrittura, la difficoltà è quella di ritrovarsi all'improvviso di fronte alla lingua italiana scritta nelle sue varie tipologie (stampato maiuscolo, stampato minuscolo, corsivo); c'è da aspettarsi che gli allievi per un lungo periodo facciano confusione e scrivano mescolando i caratteri maiuscoli con i minuscoli e non diano troppa importanza a queste differenze.

Inoltre, l'assenza di maiuscole nella lingua araba fa sì che gli allievi arabi non si pongano il problema di doverle usare, tanto più di quando vadano usate.

Qui entra in gioco anche la questione della punteggiatura e bisogna ammettere che è un aspetto della Lingua che pone l'insegnante in estrema difficoltà anche con gli allievi italofoni: bisogna principalmente darle un significato e poi bisogna cercare di intervenire sostituendo le continue congiunzioni, che in modo naturale vengono usate ed abusate degli allievi arabi, con virgole, punti e virgola e punti, proponendo la costruzione di un discorso spezzato in contrapposizione al modo continuo di concepire il discorso proprio della lingua araba.

Tipologia di errori dell'arabofono apprendente dell'italiano:

- Di realizzazione fonetica con ripercussioni nello scritto
- Propriamente grafemici
- Paralinguistici
- Morfosintattici

Errori di realizzazione fonetica con ripercussioni nello scritto

- e/i; o/u
- f/v; s/z; p/b
- Doppia consonante iniziale
- “c” dolce
- Digrammi
- Dittonghi

Digrammi	Semplificazione	Dittongo	Semplificazione
Ch= si chiama	C= se ciama	Uo= muore	more
Gh= ghio	G= giro	Au= laurea	luria
Gl= foglia	L= folia		
Gn= lavagna	N= lavania	Le= piede	pede
		viene	vine
Sc= pesce	Ch, C= peche	Ue= quelle	qule
ruscello	rocello		

Errori grafemici

- Orientamento speciale
- Maiuscole/minuscole
- parole non spezzate

- Uso della punteggiatura approssimativo

Errori paralinguistici

- Mancanza di senso dato alla prosodia

Errori morfo-sintattici

- **Articoli: omissione**, in arabo solo Al-
- **predicato nominale**: omissione di "essere"
- **Verbo avere**: difficile apprendimento, non c'è
- **Frase relativa**: le false relative non rese
- **Organizzazione sintattica del discorso**: preferenza della paratassi sull'ipotassi
- **Stile**: bella la ridondanza "ho giocato un gioco giocoso".

Infine anche l'uso dell'intonazione per dare sfumature di significato diverso o per segnalare le interrogative non trova riscontro nella lingua araba.

I nostri auspici sono quelli di una maggiore collaborazione fra linguisti ed esperti della materia, sia a livello di ricerca che nell'ambito della didattica, per uno scambio proficuo di conoscenza.

In più, speriamo che ci sia maggiore collaborazione tra le università per stranieri ed i letterari che metta in evidenza come sia necessario lavorare anche nell'ambito dell'italiano. Ci sembra di aver indicato le direzioni di ricerca da affrontare sui diversi livelli, ponendo in evidenza, quali siano le insufficienze in questo campo, nel quale si sta muovendo verso l'area socio-scientifica.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1) Studi generali su apprendimento e acquisizione

Austin J.L., *Quando dire è fare*, Marietti editore, Genova, 1974.

Austin J.L., *Come fare cose con le parole*, Marietti editore, Genova, 1987.

Balboni P., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, edizioni UTET, Torino, 2002.

Balboni P., *Imparare le lingue straniere*, editori Marsilio, 2008.

Bernini G., Giacalone Ramat A., *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*, Franco Angeli, Milano, 1990.

Bettoni C., *Imparare un'altra lingua*, editori Laterza, Roma- Bari, GLF 2001.

Chini, M., *Che cos' è la linguistica acquisizionale?*, Carocci, Roma, 2005.

Chomsky N., *Riflessioni sul linguaggio*, edizioni Einaudi, Torino, 1981.

Chomsky N., *La conoscenza del linguaggio*, edizioni Il Saggiatore, Milano, 1989.

Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 1994.

Clyde Kluckhohn, Alfred L. Kroeber., *Il concetto di cultura*, (Collezione di testi e di studi. Scienze sociali), Il Mulino, Bologna, 1972.

D'Addio Colosimo W., *Lingua straniera e comunicazione - Problemi di glottodidattica*, Zanichelli editore, Bologna, 1974

De Marco A., *Manuale di Glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*, Carocci editore, Roma, 2000.

Favore G., *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

Federico A., Maturi P., *Manuale di fonetica*, Carocci editore, Roma, 2002.

Gabriele Iannàccaro., *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio*, Bolzoni editori, Roma, 2013.

Giacalone Ramat A., *L'apprendimento spontaneo di una seconda lingua*, Il Mulino, Bologna, 1986.

Katerin Katerinov e Boriosi Katerinov., *La lingua italiana per stranieri. Guida per l'insegnamento con introduzione alla moderna glottodidattica*, edizioni Guerra, Perugia, 1989.

Lanari U., *Manuale di dizione e pronuncia*, Giunti editore, Firenze, 2006.

Mezzadri M., *Rete 2*, edizione Guerra, Perugia.

Nespor M., *Le strutture del linguaggio. Fonologia*, il Mulino, 1993.

Porcelli G., *Principi di glottodidattica*, editrice La Scuola, Brescia, 1994.

Serra Borneto C., *L'approccio lessicale*, in A. De Marco, *Manuale di glottodidattica*, Carocci editore, Roma, 2000.

Vardaro P., *Interazione strategica*, in A. De Marco, *Manuale di glottodidattica*, Carocci editori, Roma, 2000.

Visciola P., *Total physical response*, a cura di A. De Marco, *Manuale glottodidattico*, Carocci editore, Roma, 2000.

2) Studi su caratteristiche della lingua italiana

- Albano Leoni F., Giordano R., *Italiano parlato analisi di un dialogo*, Liguori editore, Napoli, 2005.
- Balboni P. E., *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, Utet Università, 2007.
- Batinti A., Costamagna L., *Fonetica e fonologia della lingua italiana - Sviluppo delle abilità linguistiche di base*, edizione Guerra, Perugia, 1981.
- Batinti A., *Testi in trascrizione fonetica. Appunti di fonetica e fonologia dell'italiano*, edizione Guerra, Perugia, 1983.
- Bonimi I., Masini A., Morgana S., Piotti M., *Elementi di linguistica*, Carocci editore, Roma, 2003-2005.
- Bosco O, in M. Vedovelli, A. G. Ramat, S. Massara., *L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Bosco O., *Le motivazioni degli immigrati stranieri*, in M. Vedovelli, A. G. Ramat, S. Massara, Franco Angeli., *Italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Ceglia L., *Il risultato dei test grammaticali* in M. Vedovelli, *Italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- Chapman William H., *Introduzione alla fonetica pratica*, Officina edizioni, Roma, 1972.
- Costamagna L., *Insegnare ed imparare la fonetica*, Paravia editore, Torino, 2000.
- Costamagna L., *Pronunciare - manuale di pronuncia italiana per stranieri*, Guerra edizioni, Perugia, 2004.
- Cotticelli P., *Linguistica storica, mutamento fonetico*, 2011. (Dispense di Linguistica storica 2011/2012).
- Dall'Armellina R., Gori G., Turolla M. L., *Giocare con la fonetica - corso di pronuncia con attività e giochi*, Alma edizioni, Firenze, 2005.
- Dulay in Mori L., *Fonetica dell'italiano L2*, Carocci editore, Roma, 2007.
- Edoardo Vineis., *Per la storia e la classificazione dei dialetti italiani*, Giardini Editori, Pisa, 1979.
- Freddi G., *Didattica delle lingue moderne*, Minerva Italica, Bergamo – Milano – Firenze – Roma – Bari – Messina, 1979.
- Freddi G., *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET Libreria, Torino, 1994.
- Gabriele Iannàccaro., *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio*, Bolzoni editori, Roma, 2013.

- Graffi G., Scalise S., *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, il Mulino, Bologna, 2003.
- Graffi G., Scalise S., *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Edizioni Il Mulino, Bologna, 2005.
- Kaunzner A Ulrike., Svolacchia Marco, *Suoni, accento e intonazione. Corso di ascolto e pronuncia dell'italiano per stranieri*, Bonacci editori, Roma, 2000.
- Lo Duca, M. G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci editore, Roma, 2003.
- Marco Gasperetti., *L'italiano è la quarta lingua più studiata nel mondo*, in Corriera della Sera, 16 giugno 2014, Milano, consultato in data 29/1/2016.
- Minuz, F., *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci editore, Roma, 2005.
- Mori L., *Fonologia dell'italiano L2*, Carocci editore, Roma, 2007.
- Ramat, A. G., *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci editore, Roma, 2004.
- Ramat, A. G., *L'italiano tra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna, 1988.
- Sensini M., *La dimensione linguistica*, Arnoldo Mondadori Scuola, Milano, 1997.
- L'italiano è la quarta lingua più studiata nel mondo*, di Marco Gasperetti, Corriere della Sera, Milano, 16 giugno 2014.

3) Studi su caratteristiche della lingua araba

Barozza C., *Una Babele di Lingue, la lingua araba incontra la lingua italiana*, <http://docplayer.it/13392248-Una-babele-di-lingue.html>, consultato in data 29/1/2016.

Colussi E., Cuciniello A., D'Annunzio B., *Guida alla classe plurilingue. Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni*, Fondazioni ISMU iniziative e studi sulla multietnicità, Milano, 2014.

Coseriu Eugenio., *Historische Sprache und Dialekt*, in Göschel Joachim, Ivic Pavle & Kehr Kurt (eds), *Dialekt und Dialektologie*, Wiesbaden, Steiner, 1980.

Della Puppa F., *L'allievo di origine araba*, progetto ALIAS, Università di Pavia.

Della Puppa F., *Lo studente di origine araba*, edizioni Guerra, Perugia, 2006.

Griffini, Eugenio., *L'arabo parlato della Libia*, Cisalpino-Goliardica, Milano, 1978.

Ladikoff Guasto, Lucy., *Ahlan: grammatica araba didattico-comunicativa*, Carocci editore, 2002.

Makboul, Fathi., *Parlo arabo*, Roma: Centro culturale arabo, 1983.

Malik A., *al Wasit: la lingua italiana per arabofoni*, Ediesse, Roma, 2011.

Manca A., *Grammatica (teorico-pratico) di arabo letterario moderno*, Roma, associazione nazionale di amicizia e di cooperazione italo-araba.

Martini V., *Grammatica araba e dizionario italiano - arabo*, Cisalpino, 1976.

Mion G., *La lingua araba*, Carocci editore, Roma, 2007.

Ouafae, Nahli., *Lingua araba: il sistema verbale*, Pisa University Press, 2013.

Paolo Branca e Milena Santerini., *Alunni arabofoni a scuola*, Carocci, Roma, 2008.

Pellegrini G. Battista., *Italiano per arabi*, Editore HOEPLI, 2013.

Veccia Vaglieri L., *Grammatica teorico - pratica della lingua araba*, Istituto per l'Oriente, Roma, 2002.

Vedovelli, M. & Massara, S. & Ramat, A. G., *Lingue e culture in contatto: L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Franco Angeli, Milano, 2004.

itografia

www.abilitalinguistiche.it

www.italianculturalsociety.org

www.linguaraba.it

[www. https://insegnarearabo.wordpress.com](http://www.https://insegnarearabo.wordpress.com)

www.linguaitaliana.it

www.unisi.it

www.unive.it

www.paolobalboni.it

www.unistrasi.it

www.miur.it

www.venus.unive.it

www.educational.rai.it

www.initonline.it

www.pubblica.istruzione.it

www.educare.it

www.italicon.it

www.bmanuel.org

www.iictripoli.esteri.it

www.http://www.alqamah.it/2011/02/25/tensione-per-i-ricercatori-palermintani-in-libia, consultato in data 04/3/2016.

www.http://www.cn24tv.it/news/19820/reggio-protocollo-tra-universita-per-stranieri-e-libica.html, consultato in data 04/3/2016.

www.http://www.inter-rail.it/it/forum/attualit-e-politica/nasce-il-dipartimento-di-italianistica-italia-e-libia#forum-topic-top, consultato in data 04/3/2016.

www.http://www.balarm.it/articoli/fondazione-italo-libica-un-ponte-con-i-paesi-arabi.asp, consultato in data 10/3/2016.

[www.https://lendbg.wikispaces.com/file/view/LINGUE+STRANIERE,+GLOTTOTECNOLOGIE+E+DISLESSI](https://lendbg.wikispaces.com/file/view/LINGUE+STRANIERE,+GLOTTOTECNOLOGIE+E+DISLESSI).consultato in data 14/4/2016.

www.http://www.istitutogiulio.it/Formazione%20docenti/Vigna%20%20Materiale%20competenze/materiali%20per%20didattica%20con%20studenti%20stranieri/Interferenza%20arabo%202.pdf, consultato in data 28/3/2016.

[www. Didattica delle lingue: abilità linguistiche - Get-It](http://www.Didattica delle lingue: abilità linguistiche - Get-It).

http://www.uninettuno.it/garito/approfond/01globalizz_innovaz.html(Da: Globalizzazione e Innovazione: di Maria Amata Garito,

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2011/02/Sillabo_4_enti_certificatori.doc

Appendice

Allegato 1) Questionario rivolto ai docenti

Allegato 2) Questionario rivolto ai discenti

Su un campione di 14 insegnanti

1. Da quanti anni insegna la lingua italiana?	Menodi un anno (2)	Da un anno (2)	Da più di un anno (10)	—	—
2. In quale università insegna? *(Alcuni professori insegnano in più università) ¹ .	Università di Tripoli (12)	Università di Misurata (1)	Università di Al Khomes (3)	Università di Al Zawia (2)	Istituto Italiano di Cultura (1)
3. Quale facoltà?	<ul style="list-style-type: none"> * Facoltà di Lingue. * Dipartimento di Italiano (6) * Dipartimento di Francese (1) * Dipartimento di Traduzione Inglese, Francese e Italiana (1) * Facoltà di Lettere. * Dipartimento degli Studi Turistici (3) * Dipartimento di Lingua e Letteratura Inglese (1) 	<ul style="list-style-type: none"> * Facoltà di Lettere. *Dipartimento di Italiano (1) 	<ul style="list-style-type: none"> * Facoltà di Lettere. *Dipartimento di Italiano (3) 	<ul style="list-style-type: none"> * Facoltà di Lettere e Scienze di Sabratha. *Dipartimento degli Studi Turistici (1) *Dipartimento di Francese (1) 	
4. Quali libri di testo consiglierebbe ad uno studente che frequenta questo corso?	<ul style="list-style-type: none"> - Qui Italia (5) - Italiomania (1) - In italiano (5) - K. Katerinov (4) - Primo contatto (1) - Contatto l'italiano (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qui Italia (1) - Primo contatto (1) - Contatto l'italiano (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qui Italia (3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Qui Italia (2) - In italiano (2) - K. Katerinov (2) - Italiomania 	<ul style="list-style-type: none"> - Qui Italia (1) - In italiano (1) - K. Katerinov

	<ul style="list-style-type: none"> - Bravo (1) - Io e l'italiano (1) - Progetto italiano e Rete (1) - Scaricare i libri della Lingua Italiana da internet (1) - I libri di lingua italiana per gli stranieri (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - In italiano (1) -K. Katerinov (1) 		<ul style="list-style-type: none"> (1) - Primo contatto (1) - Contatto l'italiano (1) 	<ul style="list-style-type: none"> (1) -Primo Contatto (1) - Contatto l'italiano (1)
5. I libri che utilizza qui in Libia sono diversi da quelli utilizzati nelle università italiane?	<ul style="list-style-type: none"> - Sono diversi (4) 	<ul style="list-style-type: none"> -Quasi simili (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Sono uguali (7) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dipende dal paese (1) 	<ul style="list-style-type: none"> - Dipende dalla disponibilità (1)
6. Esistono altri materiali didattici?	<ul style="list-style-type: none"> Sì (12) 	<ul style="list-style-type: none"> No (2) 			
7. Quali sono i più efficaci?	<ul style="list-style-type: none"> Audiovisivo (1) - Audiovisivo ed audiocassette (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Audiocassette (1) - Audio-video (1) - Audio-video collegato ad internet (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Qui Italia (5) - K. Katerinov (2) - Io l'italiano (3) - Primo contatto (1) 	<ul style="list-style-type: none"> La pratica e la conversazione (1) - Ascolto (1) 	<ul style="list-style-type: none"> CD (1)
8. Ha preferenza per un particolare metodo d'insegnamento?	<ul style="list-style-type: none"> Sì (4) 	<ul style="list-style-type: none"> No (10) 			
9. Se sì, quale?	<ul style="list-style-type: none"> (1) Il metodo comunicativo. (2) Il laboratorio. (3) L'approccio comunicativo perché eliminare la barriera psicologica tra docente e discente e dà i migliori risultati. (4) Il metodo del coinvolgimento diretto dello studente attraverso 				

	i dibattiti.				
10. Secondo la sua esperienza di insegnamento della lingua italiana quali sono i metodi più efficienti per migliorare le abilità linguistiche dei suoi studenti?	<ul style="list-style-type: none"> - Esercizi di grammatica ed espressioni (2) - Capire bene la grammatica ed il laboratorio (1) - In base a livello degli studenti (1) - La conversazione (1) <ul style="list-style-type: none"> - L'ascolto e seguire i film (1) - Ascolto ed esercizi (1) - La conversazione e la traduzione (1) - Le conferenze (1) - Audiovisivo (1) <ul style="list-style-type: none"> - Ascoltare, parlare, leggere e scrivere (1) - Il metodo del coinvolgimento diretto dello studente attraverso i dibattiti (1) - La partecipazione alle lezioni e ai convegni (1) 	- Senza risposta (1)			
11. Come ha impostato il programma didattico?	<ul style="list-style-type: none"> - Seguire e applicare le unità didattiche che esistono nei libri della lingua italiana (1) - Collaborare con l'Università di Pavia (2) - Seguire le unità didattiche del libro 	- Senza risposta (2)			

	<p>di testo riguardante le unità specifiche per il 3° livello (2)</p> <p>- È secondo dell'apprendimento degli studenti (1)</p> <p>- Studiare la situazione della classe in ogni livello (1)</p> <p>- Preferire il metodo che si adatta alla condizione (1)</p> <p>- Ogni singola lezione è composta da dettato, conversazione e molta grammatica (1)</p> <p>- Il dipartimento di lingua italiana fornisce una serie di programmi didattici (2)</p> <p>- Insegnare solo la grammatica italiana (1)</p>				
12. Quante ore alla settimana insegna l'italiano?	Meno di otto ore (3)	Otto ore (4)	Più di otto ore (7)		
13. Ci sono corsi di formazione o di aggiornamento per gli insegnanti di lingua italiana?	Sì (—)	No (11)	Raramente (1)	Non sa (2)	
14. Mediamente, quanti studenti ci sono per ogni corso?	Da 10-15 (—)	Da 15-25 (5)	Più di 25 (8)	Non sa (1)	
15. Com'è il loro livello di apprendimento?	Ottimo (—)	Buono (10)	Sufficiente (—)	Mediocre (2)	Basso (2)
16. È sempre riuscito a soddisfare le	Pensa di sì	Sì	No	Soddisfare	

aspettative degli studenti?	(4)	(8)	(1)	chiunque è un'impresa irraggiungibile (1)	
17. Grazie alla sua esperienza di insegnamento della lingua italiana nei confronti degli studenti libici, potrebbe segnalare quali sono gli errori che si presentano più frequentemente nella fase dell'apprendimento? Saprebbe indicare se dipendono dalla distanza tipologica tra la lingua araba e quella italiana o da quali altre cause potrebbero dipendere?	<p>- Gli errori che si presentano, dipendono dalla distanza tipologica tra l'arabo e l'italiano (4)</p> <p>- La distanza tra l'arabo e l'italiano in quanto alla pronuncia ed alla scrittura (2)</p> <p>- Gli errori fonetici, la differenza tra l'alfabeto arabo a quello italiano (1)</p>	<p>- Gli errori sono tra le consonanti F/V (1)</p> <p>- La pronuncia (1)</p> <p>- La pronuncia dell'alfabeto perché sono abituati a quella inglese (1)</p> <p>- La difficoltà di pronuncia con le vocali e tra le consonanti P/B, perché nell'alfabeto arabo c'è solo B (2)</p>	<p>- Gli errori sono diversi e sono concentrati nella frase della grammatica e della pronuncia (1)</p>	<p>- Possono essere classificati alla base dei livelli linguistici;</p> <p>- livello fonetico,</p> <p>- livello ortografico,</p> <p>- livello morfologico,</p> <p>- livello sintattico,</p> <p>- livello lessicale (1)</p>	<p>- Senza risposta (2)</p>
18. Secondo Lei il ruolo del docente nel percorso di scambio scientifico-interculturale con altri docenti universitari è importante per i miglioramenti dell'apprendimento della lingua straniera?	Sì (14)	No (—)			

Su un campione di 177 discenti

1. Da quanto tempo studia la lingua italiana?	Meno di un anno (32)	Da un anno (36)	Da due anni (87)	Da più di due anni (22)				
2. Dove l'hai studiata?	Università di Tripoli (109)	Università di Bengasi (1)	Università di Misurata (—)	Università di Al Khomes (16), inoltre (2) l'hanno studiata presso il Centro Alfabetizzazione ABC di lingue straniere	Università di Al Zawia (37)	Istituto Italiano di Cultura a Tripoli (IC) (1)	La Società Sakia per la formazione, la riabilitazione e l'occupazione a Tripoli (3)	Organizzazione Internazionale Libica di addestramento per l'istruzione di lingue a Tripoli (8)
In un testo scolastico o da autodidatta?	(109) discenti affermano che loro l'hanno studiata tramite un testo scolastico	(1) discente sostiene che l'ha studiata tramite un testo scolastico	(—)	(5) discenti affermano che l'hanno studiata tramite un testo scolastico, inoltre (13) senza risposta.	(35) discenti attestano che l'hanno studiata tramite un testo scolastico, inoltre (2) l'hanno studiata da autodidatti	(1) discente asserisce che l'ha studiata mediante un testo scolastico	(2) discenti affermano che l'hanno studiata tramite un testo scolastico, invece (1) studente assicura che l'ha studiata da autodidatta attraverso TV, musica e seguire costantemente il calcio italiano	(8) discenti attestano che l'hanno studiata tramite un testo scolastico
3. In quale università studia?	Università di Tripoli	Università di Bengasi	Università di Misurata	Università di Al Khomes	Università di Al Zawia	Istituto Italiano di Cultura (IC) a Tripoli	La Società Sakia per la formazione, la riabilitazione e	Organizzazione Internazionale Libica di addestramento l'istruzione lingue a Tripoli

							l'occupazione a Tripoli	
Quale facoltà?	Facoltà di Lingue: Sezione di Lingua Italiana (18) Sezione di Lingua Francese (24) Sezione di Traduzione Inglese, Francese e Italiana (24) Facoltà di Lettere: Sezione degli Studi Turistici (14) Sezione di Lingua e Letteratura Inglese (29)	Facoltà di Lettere: Sezione di Lingua Italiana (1)	(—)	Facoltà di Lettere: Sezione di Lingua Italiana (18)	Facoltà di Lettere e Scienze: Sezione degli Studi Turistici (23) Sezione di Lingua Francese (14)	L'ICC (1)	La Società Sakia sopraindicata (3) Uno di loro studia all'università di Tripoli, Facoltà di Lettere, Dipartimento degli Studi Turistici, e l'altro studia all'Università di Tripoli, Facoltà di Medicina, Inoltre, l'ultimo studente studia presso l'Università di Tripoli, Facoltà di Lingue, Dipartimento di Lingua Italiana.	Organizzazione Internazionale Libica di addestramento l'istruzione (8)
4.Continua a studiarla oggi?	Sì (100) No (9)	Sì (1)	(—)	Sì (17) No (1)	Sì (37)	Sì (1)	Sì (3)	Sì (8)
Dove la	Tutti gli	Lo studente	(—)	(18)	Tutti gli	(1)	Tutti gli	(6) studenti studiano la

studia?	studenti la studiano in loco a Tripoli	la studia presso l'Università di Tripoli		studenti la studiano presso l'Università di Al Khomes, tra cui ci sono (2) studenti che hanno seguito i corsi serali presso il Centro di Alfabetizzazione ABC di lingue straniere a Tripoli.	studenti di Al Zawia la studiano in loco.	La studia in scuole private	studenti intervistati studiano la lingua italiana in corsi privati	lingua italiana presso l'Organizzazione Internazionale Libica. Inoltre, studenti la studiano presso Ministero del Turismo Libico
5. A quale livello di conoscenza è arrivato/a nel Quadro Comune di Riferimento?	Sezione di Lingua Italiana: A1(1) A2 (4) B1 (5) B2 (6) C1(2) Sezione di Lingua Francese: A1 (1) A2 (5) B1 (18) Sezione di Traduzione Inglese, Francese e Italiano: tutti gli studenti di Traduzione sopraccitato seguono un corso per principianti	C1 (1)	(—)	A1 (8) A2 (1) B1 (1) B2 (1) C1 (7)	A1 (23) A2 (7) B1 (7)	A2 (1)	B2 (2) C1 (1)	A1 (8)

	<p>della lingua italiana A1 (24).</p> <p>Concerne Sezione degli Studi Turistici: A1 (10) A2 (4).</p> <p>Sezione di Lingua e Letteratura Inglese: A1 (16) A2 (2) B1(10) B2 (1)</p>							
<p>Ha ottenuto certificazione di conoscenze della lingua italiana?</p>	<p>Sezione di Lingua Italiana: Sì (11) No (7)</p> <p>Sezione di Lingua Francese tutti gli studenti che seguono il corso d'italiano come LS non hanno il certificato attestante la conoscenza della lingua italiana.</p> <p>Concerne gli studenti di Traduzione: Inglese e Francese tutti gli studenti che seguono il</p>	No (1)	(—)	Sì (10) No (8)	Tutti gli studenti che seguono il corso d'italiano presso l'Università di Al Zawia non hanno il certificato attestante della conoscenza della lingua italiana	Sì (1)	Sì (3)	Sì (8)

	<p>corso d'italiano come LS non hanno il certificato attestante della conoscenza della lingua italiana. Sezione degli Studi Turistici Sì (14). Sezione di Lingua e Letteratura Inglese No (29)</p>							
<p>6. Reputa l'approccio comunicativo dell'apprendimento della lingua italiana attraverso l'ascolto delle conversazioni?</p>	<p>La maggior parte degli studenti conferma che l'ascolto è molto importante per imparare presto qualsiasi lingua ad esempio l'italiano. Inoltre, (2) studenti dichiarano di non aver effettuato questa tipologia di apprendimento. Vi sono (16) studenti che affermano che non</p>	<p>Lo studente di Bengasi afferma che è molto importante per imparare ogni lingua.</p>	(—)	<p>La maggior parte dei discendenti di Al Komes asserisce che l'ascolto è molto importante per capire una nuova lingua. Inoltre, (4) studenti segnalano di comprendere una piccola parte dell'ascolto proposto.</p>	<p>Tutti sono d'accordo che l'ascolto è un fattore molto importante nell'apprendimento delle lingue straniere.</p>	<p>Lo studente dell'ICC conferma che l'ascolto è molto rivalente</p>	<p>Tutti affermano che l'approccio comunicativo dell'apprendimento della lingua italiana attraverso l'ascolto delle conversazioni è molto notevole.</p>	<p>Tutti gli studenti sostengono che l'ascolto delle conversazioni è molto considerevole ed efficace.</p>

	<p>dispongono di laboratori per l'ascolto. Riguardo agli studenti che studiano l'italiano da 3 mesi a 9 mesi presso la Sezione di Traduzione di Inglese e Francese non riescono a comprendere tutti i dialoghi ascoltati propri ma solo qualche parola.</p>							
<p>7. Se fa degli errori, quali sono i più ricorrenti? - suoni; - struttura grammaticale; - l'uso del "tu" e del "Lei"</p>	<p>Suoni (43)</p>	<p>Struttura grammaticale (121)</p>	<p>Uso del "tu" e del "Lei" (39)</p>	<p>Altre difficoltà. Complessità nel discernimento o di particolari lettere nell'ascolto (1). Complicazione della grammatica a (6). I pronomi combinati (diretto, indiretto) (1), Errori di pronuncia nelle lettere (17).</p>	<p>Non fa questi errori (—)</p>			

				<p>Coniugare i verbi irregolari (4).</p> <p>Dettato (2).</p> <p>Difficoltà nella conversazione (11).</p> <p>Distinzione fra consonanti P/B, F/V (4).</p> <p>Mettere al posto giusto le preposizioni nella frase (3).</p> <p>Errori ortografici (7).</p>				
<p>8. Secondo Lei, un eventuale errore è dovuto ad interferenze della sua lingua di origine con l'italiano oppure altre cause?</p>	<p>(48) hanno affermato che ci sono interferenze fra l'italiano e l'arabo. Un discente ha dichiarato che non c'è nessun problema tra la sua madrelingua d'origine e l'italiano. Inoltre (7) studenti hanno affermato</p>	<p>Lo studente di questa Università di Bengasi, che concerne a questa domanda afferma che la causa è condotta dalle differenze basate sull'accento e sul significato delle parole pronunciate</p>	(—)	<p>Sì, la maggior parte degli studenti affermano che alcuni errori possano essere dovuti ad interferenze e della loro lingua madre. Alcuni invece sostengono, che la differenza grammatic</p>	<p>Tanti studenti di Al Zawia asseriscono la presenza di interferenze linguistiche, in quanto sono presenti parole di uso comune libico simili a alcuni termini di lingua italiana. Queste</p>	<p>Lo studente dell'IIC afferma che uno dei suoi problemi è la mancanza di una preventiva esercitazione.</p>	<p>Gli studenti affermano che uno dei problemi più ricorrenti per quanto riguarda la pronuncia e la distinzione tra P/B. La scrittura di non rispettare i segni di punteggiatura. Gli altri assicurano</p>	<p>Gli studenti che studiano l'italiano da pochissimo tempo presso questa Organizzazione affermano quasi tutti che non c'è interferenza fra la loro madrelingua e l'italiano.</p>

	<p>che non vi sono interferenze fra l'italiano e l'arabo. Concerne gli studenti della Sezione di Traduzione Inglese, Francese, Italiano hanno affermato che esistono, in merito a questa domanda, altre cause che sono devote ad interferenze della lingua araba con l'italiano senza menzionarle. Inoltre tutti gli studenti della Sezione di Lingua e Letteratura Inglese sostengono che il problema riguarda soprattutto l'aspetto fonetico per esempio alcuni suoni consonantici P/B, F/V, GN/GL.</p>			<p>ale tra le due lingue sia uno dei problemi, ma anche la mancanza di adeguati strumenti di lavoro come libri, insegnanti italiani poco preparati e la poca pratica della lingua contribuiscono ad un in efficace metodo di insegnamento</p>	<p>interferenze sono state riscontrate anche nello studio delle altre lingue come la lingua francese e inglese. Uno degli aspetti più diffusi è l'utilizzo delle lettere P e B, poiché associate in un'unica lettera nell'alfabeto libico la B.</p>		<p>che la P/B, O/U sono gli errori dovuti alle interferenze e tra la lingua madre e la l'italiano.</p>	
--	---	--	--	---	---	--	--	--

<p>9. Quando incontra le maggiori difficoltà nella comprensione dell'italiano?</p>	<p>Gli studenti di questa università, asseriscono che le maggiori complessità riguardo alla comprensione dell'italiano sono: la struttura grammaticale e l'uso del "tu" e del "Lei", le nuove parole, la difficoltà nella pronuncia P/B, F/V, che nella lingua araba non sono presenti. Altre difficoltà riscontrate dagli studenti, per esempio è quando gli italiani dialogano in maniera forbita. Gli studenti trovano qualche difficoltà nella grammatica per esempio: la scrittura, le</p>	<p>Una risposta molto interessante dello studente di Bengasi dichiara che la sua difficoltà nella comprensione e dell'italiano o sorge nel momento in cui nell'esprimere un'idea, si riferisca alla costruzione sintattica araba piuttosto a quella italiana.</p>	<p>(—)</p>	<p>I problemi e le complessità concernenti la comprensione dell'italiano o più diffusi fra gli studenti universitari di Al Khomes sono soprattutto: nel parlare in maniera celere; e la difficoltà nel conversare con gli altri. Alcuni studenti affermano che hanno difficoltà di comprendere alcune cose fondamentali che vengono dette dal professore.</p>	<p>Riguardo questa domanda i suddetti studenti di Al Zawia dichiarano che le maggiori difficoltà che affrontano in relazione alla comprensione e della lingua italiana, sono: mettere le preposizioni semplici ed articolate al posto giusto e nelle frasi la velocità di esposizione della lingua (italiana) che non riescono a seguire perché viene detta (la frase, o il discorso) molto velocemente ed è difficile comprendere tutto,</p>	<p>Lo studente dell'IIC asserisce che una delle sue maggiori difficoltà nell'ascolto dell'italiano consiste quando si parla troppo celermente</p>	<p>(2) Gli studenti affermano che le difficoltà si racchiudono nella grammatica, ad esempio la concordanza dei tempi, la pronuncia e la scrittura. Inoltre un altro ha menzionato che non incontra assolutamente le difficoltà ma tutto ciò dipende da come il docente comunica le informazioni durante la lezione.</p>	<p>Gli studenti di quest'ente sostengono che affrontano le maggiori difficoltà nella comprensione della lingua italiana soprattutto nei verbi irregolari e nella molteplicità di vocaboli</p>
---	---	---	------------	---	---	---	--	---

	<p>preposizioni semplici ed articolate.</p> <p>Infine altre problematiche riguardano: la traduzione da l'italiano all'arabo e viceversa, interloquire con gli italiani in maniera scorrevole e distinguere le parole durante la conversazione</p>				comprese le nuove parole e vocaboli.			
<p>10. Quali sono i materiali didattici più efficaci ai fini dell'apprendimento?</p> <p>- proiezione;</p> <p>- ascolto;</p> <p>- lezione;</p> <p>- audio-video;</p> <p>- cd musicali;</p> <p>- tradizionale.</p>	<p>Gli studenti sostengono che i materiali didattici più efficaci per l'apprendimento addirittura fondamentale per una lingua straniera sono i seguenti: l'ascolto; le lezioni; e soprattutto l'utilizzo dei cd musicali</p>	<p>Riguardo allo studente di Bengasi dichiara che i materiali più efficaci ai fini della comprensione sono: l'ascolto; le lezioni; audio-video</p>	(—)	<p>Per quanto riguarda gli studenti di questa università attestano che i materiali più fruttuosi dell'apprendimento della lingua sono: l'ascolto; lezioni; i cd musicali; padroneggiare la fonetica, conversare e dialogare</p>	<p>Questo quesito è stato posto agli studenti di questa emblematica università di Al Zawia chiedendosi quali sono i materiali più efficienti per apprendere una lingua straniera ad esempio la lingua italiana. Hanno</p>	<p>Lo studente dell'IIC conferma che i materiali più efficaci sono: l'audio-video; l'ascolto; le lezioni</p>	<p>Gli studenti a questa interrogazione affermano durante lo studio la lingua italiana che i materiali più fruttuosi sono: l'ascolto; l'audio-video; le lezioni ed i cd musicali</p>	<p>Dall'analisi del questionario è stato riscontrato tutti gli studenti di questa organizzazione che hanno studiato la lingua italiana durante il periodo da 2 a 6 mesi hanno sostenuto che i materiali didattici più adatti all'apprendimento sono:</p>

				con gli altri.	risposto che i materiali più efficaci sono: l'ascolto; le lezioni; l'audio-video; i cd musicali			proiezione; l'ascolto; le lezioni; l'audio-video; i cd musicali; tradizionale
11. Oltre alla frequenza dei corsi, fa altre attività nel tempo libero che le permettano di studiare autonomamente?	La maggior parte degli studenti delle varie facoltà di Tripoli che si occupano della lingua italiana su questo quesito affermano che le attività svolte nel tempo libero sono; l'ascolto la musica, seguire e guardare il calcio italiano, chattare e navigare su internet parlando con gli amici in italiano. Inoltre, gli studenti della sezione della lingua e letteratura inglese, assicuranos che loro svolgono le attività della	Concerne allo studente che studia la lingua italiana presso l'Università di Bengasi dichiara che evolve la sua propria attività nel tempo libero ascoltando la musica italiana e chattando e dialogando tramite l'internet con gli amici	(—)	Tutti i discendenti di questa Istituzione Statale affermano che non svolgono qualche attività nel tempo libero per studiare in modo autonomo la lingua italiana, solo praticano ed esercitano le attività nelle aule e con i professori	I risultati dei campioni degli studenti di Al Zawia che studiano la lingua italiana in loco sono (37), affermano tutti gli studenti della sezione di lingua francese che svolgono le attività nel tempo libero per perfezionare e in modo indipendente la conoscenza della lingua italiana in quanto ascoltano la musica, oppure guardano	Lo studente dell'IIC a Tripoli cerca di praticare la propria attività che sviluppa nel tempo libero seguendo il calcio italiano attraverso i canali italiani	(1) su (3) studenti che traducono qualche documento come un'attività privata per migliorare il modo di parlare in modo indipendente. Gli altri due non svolgono attività per il miglioramento dell'italiano.	Di (8) studenti di questa Organizzazione Libica (5) studenti frequentano i corsi della lingua italiana per migliorare e raffinare l'italiano, (3) studenti non svolgono altre attività nel loro tempo libero

	<p>lingua italiana solo all'interno dell'Ateneo. Per quanto riguarda gli studenti che studiano l'italiano presso la sezione degli studi turistici a Tripoli asseriscono che seguono i corsi serali privati per la perfezione della lingua italiana.</p>				<p>la TV, e seguono corsi serali di lingua italiana. Inoltre, gli studenti della sezione degli studi turistici sono (13) che non compiono qualche attività nel tempo libero per il miglioramento della lingua italiana, e (4) studenti guardano molto spesso la TV, navigano e chattano su internet, ascoltano i cd italiani. Inoltre gli altri (6) seguono corsi privati dopo il corso formativo universitari o, gli studenti cercano di imparare la</p>			
--	---	--	--	--	---	--	--	--

					lingua italiana in modo celere.			
12. Come giudica il livello di insegnamento? - scarso; - discreto; - buono; - ottimo.	Scarso (16)	Discreto (32)	Buono (84)	Ottimo (45)				
13. Perché secondo Lei è importante conoscere la lingua italiana?	I risultati rilevati dai questionari concernenti gli studenti universitari di Tripoli in varie facoltà e diverse sezioni, evidenziano che la lingua italiana è importante per comunicare, parlare e lavorare come ciceroni, assistenti e guide turistiche. Alcuni studenti dichiarano che desiderano studiare la lingua italiana	La risposta a questa domanda è omogenea, in riferimento al fatto che lo studente dell'Ateneo di Bengasi considera che la conoscenza della lingua italiana è utilizzabile nel mercato del lavoro.	(—)	Dalle risposte a questa domanda, è emerso che la maggior parte degli studenti a cui piace la lingua italiana perché sarà importante nel campo del lavoro come per esempio: lavorare nel Ministero degli Affari Esteri e nel Ministero del Turismo.	Da queste risposte possiamo notare che gli studenti desiderano studiare l'italiano sempre di più, e lo ritengono una lingua interessante nell'ambito del lavoro, degli interessi e degli scambi commerciali. Infatti, possono lavorare come guida turistica, accompagnatore nei siti archeologici oppure presso il	Con riferimento alla medesima domanda, lo studente dell'IIC ritenga che la lingua italiana sia importante per il suo futuro occupazionale.	Un dato molto interessante è che a (3) studenti desiderano studiare l'italiano per motivi di lavoro. Uno di loro ha accennato che c'è un feeling amichevole fra i due popoli. Inoltre, la vicinanza tra i due paesi può essere importante.	I motivi esposti dagli studenti sono i seguenti: scambi commerciali, seguire il calcio italiano, l'importanza della lingua italiana in Libia

	<p>perché servirebbe nell'ambito della traduzione. Questa domanda è rivolta agli studenti che studiano la Lingua Francese presso la Facoltà di Lingue a Tripoli: certificano che per gli interessi individuali (piacere, lavoro e passione), desiderano imparare l'italiano in modo eccellente, inoltre, confrontando le diversità delle altre lingue, soprattutto con la vicinanza della lingua italiana a quella francese. Invece gli studenti che studiano nella Sezione della Lingua</p>				<p>Ministero del Turismo, eppure presso il Ministero degli Affari Esteri.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	<p>e Letteratura Inglese, ritengono che la Lingua Italiana sia molto bella, o per motivi di lavoro, o soltanto, per fare amicizia con gli italiani. Gli studenti della Sezione della Lingua Italiana dell'Ateneo di Tripoli, considerano che l'italiano sia utile per lavoro, viaggiare, piacere, conoscere nuova cultura ma alcuni di loro ritengono che sia importante anche per la traduzione dei testi antichi della colonizzazione e italiana in Libia, o per promuovere e migliorare le future relazioni tra Italia e Libia.</p>							
14. Le piace	Sì (159)	No (18)						

studiare l'italiano?										
Secondo Lei l'italiano è una lingua facile o difficile?	Facile (61)	Difficile (116)								
15. Fuori dall'aula con i suoi colleghi parla in italiano o in arabo?	Italiano (6)	Arabo (119)	Inglese (5)	Francese (18)	Parlano raramente in italiano (29)					
16. In quali occasioni utilizza maggiormente l'italiano?	Per motivi accademici (96)	Per motivi di lavoro (37)	Per motivi istituzionali (si utilizza il linguaggio formale) —	Per interagire. Per esempio: Facebook, WhatsApp, Skype, Messenger (25)	Nel contesto familiare (in situazioni non formali) Per esempio: in casa e con gli amici (19)					
17. Quali lingue sono conosciute oltre l'italiano? *(Nel conteggio si sono utilizzati i decimali per indicare le doppie risposte degli studenti) ² . Il calcolo è stato ottenuto	Inglese (117,8)	Francese (44,81)	Spagnolo (3,16)	Tedesco (0,83)	Cinese (1,99)	Coreano (1,5)	Indiano (0,33)	Russo (1,33)	Maltese (2,33)	Turco (2,82)

dividendo il singolo soggetto per il numero di lingue che conosce. Successivamente i risultati sono stati sommati										
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--