

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Lingua araba a scuola: nuove prospettive glottodidattiche

Francesca Della Puppa

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The paper deals with the theme of Arabic teaching as a new Foreign Language in Italian schools. In recent years, the demand for inclusion of Arabic in Italian schools is growing, particularly in two specific areas: High Schools and Primary Schools. In the first case it is proposed as a third language, often as an alternative to Chinese, but in the latter case it is proposed in projects where the objective of maintaining L1 for pupils with non-Italian citizenship intersects with the request to extend learning Arabic as LS to a mixed users. These new learning contexts for Arabic require the development of innovative methodologies for a language that, up to a decade ago, had a predominantly university target and therefore a modulated didactics on these specific teaching paths. Here it is of crucial importance to focus not only on the diffusion of this phenomenon at national level but also on issues of method and quality of teaching aids for this sector. In particular, we expose a didactical experience concerning the use of the proverb in the teaching of Arabic, by analysing the potentialities of this methodological choice in view of the development of possible learning units for High Schools.

Sommario 1 L'introduzione della lingua araba come Lingua Straniera nelle scuole. – 2 Un primo approccio glottodidattico. – 3 La nostra proposta didattica: insegnare l'arabo attraverso i proverbi. – 4 Gli aspetti culturali. – 5 Lo sviluppo del percorso didattico. – 6 Osservazioni di matrice interculturale. – 7 Il punto di vista sociolinguistico. – 8 Conclusioni.

Keywords Arabic. Method. Intercultural skills. Sociolinguistics. Proverbs.

1 L'introduzione della lingua araba come Lingua Straniera nelle scuole

Dal 2013 al 2015 si è assistito in Italia ad un vero e proprio boom di scuole superiori interessate ad inserire la lingua araba nell'offerta formativa: 17 regioni su 20, almeno dai dati disponibili, risultavano aver attivato in qualche scuola un percorso didattico sull'arabo.

L'inserimento della lingua araba come materia di insegnamento nelle scuole, in realtà, ha un'origine antica: già nel 1841, infatti, si legge¹

1 Progetto di riforma del regolamento della Pubblica Istruzione, tipografia Floriana: Napoli, 1841.

Nel Liceo del Salvatore in Napoli avranno luogo, oltre di tutte le altre lezioni filologiche proprie dei Collegii e dei Licei, anche la lezione di lingua Ebraica, che esiste attualmente nella R. Università, e la lezione di lingua Araba.

Da allora, però, la lingua araba non ha trovato più posto a livello ministeriale nelle scuole italiane; tant'è che si è dovuto aspettare il 2004 perché a livello nazionale si venisse a conoscenza del fatto che, proprio in Campania, in un liceo di Caserta, ci fossero i primi cinque studenti maturandi in questa materia.²

Dalla raccolta dei dati condotta in questi ultimi anni dal Laboratorio Dar dell'Università Ca' Foscari di Venezia, risulta che il fenomeno stia coinvolgendo principalmente due ordini di scuole: le scuole secondarie di secondo grado e le scuole primarie. Per le scuole secondarie, la tipologia di scuola in cui maggiormente si riscontra l'inserimento dello studio dell'arabo è il Liceo Linguistico. La scelta fatta da questi licei è di proporre l'arabo o come terza lingua del curriculum scolastico, oppure come ampliamento dell'offerta formativa in orario extrascolastico.

Per quanto riguarda, invece, la scuola primaria, il fenomeno risulta meno diffuso, ha una collocazione oraria extracurricolare ed è frutto di scelte prevalentemente di carattere interculturale a vantaggio di una migliore integrazione degli alunni stranieri, valorizzandone la lingua d'origine come suggerito nelle linee guida ministeriali del 2014.³ Ma oltre a questo ci sono scuole che hanno utilizzato motivazioni con una visione più ampia; si legge, ad esempio, fra le motivazioni della scuola Molinella di Bologna:⁴

Al fine di garantire una migliore integrazione linguistica e culturale degli alunni residenti nel territorio, avvicinando costumi, linguaggi e tradizioni e per favorire lo studio di una cultura che anche anticamente è stata importante e che oggi è protagonista dell'economia mondiale.

L'inserimento dell'arabo come disciplina di studio nelle scuole è andato incrementando, soprattutto da quando dapprima sono stati istituiti i Tirocini Formativi Attivi (TFA) di lingua araba (A112) e in seguito è stata emanata una nota ministeriale (prot. 3943 del 22/04/2013) che ha ridefinito la classe di concorso in «A846 lingua e civiltà straniera arabo/ebraico»,

2 *Corriere della Sera*, 27 maggio 2004.

3 MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, C.M. 4233, 19 febbraio 2014, 20. URL http://www.edscuola.eu/wordpress/wp-content/uploads/2014/02/prot4233_14.pdf (2018-03-26).

4 Circolare nr. 260, 2016.

che infine è stata tramutata in «AD46 lingua e civiltà straniera - Arabo», valida sia per il TFA, sia per il concorso a cattedre. Inoltre, è il risultato di politiche territoriali inclusive di matrice interculturale, non omogenee a livello nazionale, ma comunque diffuse in molte regioni e province.

2 Un primo approccio glottodidattico

Il 19 aprile 2013 si è tenuto a Venezia un convegno nazionale dal titolo: *L'arabo in classe: una sfida glottodidattica*,⁵ con lo scopo di illustrare lo stato dell'arte in relazione all'insegnamento dell'arabo in contesti non universitari e di individuare delle possibili piste di lavoro per la glottodidattica in questo settore. La sfida lanciata in quel contesto era quella di confrontarsi sulle metodologie d'insegnamento a partire da esperienze vissute e da buone pratiche. La presenza di insegnanti che già da alcuni anni avevano sperimentato percorsi curricolari nella scuola secondaria di secondo grado, aveva permesso di focalizzare l'attenzione su alcune questioni chiave, tra cui la necessità di elaborare strumenti e metodi didattici più efficaci e adatti al nuovo contesto:

Nella glottodidattica dell'arabo è preferibile una prassi variegata e motivante, tesa allo sviluppo dell'autonomia cognitiva e metacognitiva dell'apprendente.⁶

Il bisogno che ancora oggi emerge a distanza di quattro anni è la messa a punto di metodologie innovative per una lingua che, fino ad una decina di anni fa, aveva un target prevalentemente universitario e quindi una didattica modulata su questi percorsi specifici d'insegnamento con scopi e obiettivi diversi rispetto a quelli formativi scolastici.

Guardando, poi, ai materiali didattici disponibili, troviamo ancora testi che ricalcano manuali di stampo strutturalistico, grammaticale-traduttivo, oppure corsi di formulazione più recente basati sull'approccio comunicativo, decisamente nuovo per questo settore, ma, come sappiamo, ormai in parte superato negli ultimi sviluppi della glottodidattica. Qualche tentativo di innovazione giunge da materiali che propongono l'uso della canzone come testo di partenza per alcune unità di apprendimento, ma non sono testi redatti in italiano, quindi difficili da proporre nelle scuole.

5 Organizzato dal Laboratorio Dar che afferisce al Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati e al Dipartimento di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

6 Dall'intervento della prof.ssa Grazia Dalla Rocca del Liceo Maddaloni.

3 La nostra proposta didattica: insegnare l'arabo attraverso i proverbi

Da queste diverse considerazioni ha preso forma una proposta didattica che è stata sperimentata in corsi di arabo per adulti con lo scopo di testarne l'efficacia per poi elaborarne delle unità di apprendimento eventualmente destinabili a classi della scuola secondaria di secondo grado. Il livello a cui si è fatto riferimento, dato il contesto e l'esperienza dei discenti, si può inquadrare in un B1, livello che talvolta si rivela problematico per due motivi: da una parte la percezione di aver sviluppato già a sufficienza le conoscenze di base della lingua, porta alcuni studenti a non trovare ulteriori stimoli per progredire, dall'altra il passaggio ad argomenti più impegnativi attraverso l'approccio a testi più articolati frena il coinvolgimento attivo di altri che cominciano a ritenersi non all'altezza del compito con conseguente frustrazione e perdita di motivazione.

Gli studenti a cui è stato sottoposto il percorso di apprendimento erano in grado già di leggere e scrivere in arabo e conoscevano le regole di base del sistema del nome, del verbo e delle particelle.

La proposta prevedeva l'utilizzo del proverbio come testo input per sviluppare l'apprendimento di nuovo lessico, per consolidare la conoscenza delle strutture grammaticali di base, per individuare e comprendere costruzioni tipiche della lingua araba all'interno di un contesto significativo. Ciò che ci ha spinto a scegliere questo ambito linguistico-culturale come input per sviluppare il percorso didattico può essere riassunto in quanto riportato da Freddi

ulteriori testimonianze sul nesso fra lingua e civiltà ci vengono dai proverbi i quali differiscono vistosamente da lingua a lingua, pur presentando lo stesso contenuto nozionale. (Far di necessità virtù/ *Hacer de su capa un sayo*, L'occasione fa l'uomo ladro / *Puerta abierta el santo tienta*). Questi esempi, colti sull'asse diacronico, indicano, pur nella loro episodicità, il legame della lingua con le esperienze storiche della comunità che parla, al punto che non è gratuito affermare che imparare ad esempio l'inglese equivalga ad assumere la civiltà inglese. (1970, 206-7)

e in accordo con quanto esposto in un'altra esperienza didattica, sperimentata in classi di studenti adulti L2 e LS, di livello B2/C1, rispettivamente in Italia, in Messico, in Camerun e in Inghilterra, nella quale si afferma che

imparare una lingua straniera non significa memorizzare solo le strutture grammaticali ma soprattutto immergersi nella mentalità di un altro popolo, con le sue abitudini, la sua storia, i suoi riferimenti spaziotemporali, i suoi modi di dire e di fare, i suoi valori. Di tanta ricchezza si fa spesso portavoce il proverbio. (Trevini Bellini 2015, 46)

Documentandoci a partire da altre esperienze didattiche pregresse, ciò che abbiamo rilevato, però, era che lo scopo principale e più diffuso dell'utilizzo del proverbio nelle classi di lingua si fermasse soprattutto allo sviluppo della competenza interculturale. Senza nulla togliere a tale intento, quello che abbiamo voluto rafforzare, nel nostro caso, è stato l'aspetto linguistico. Abbiamo considerato, infatti, quanto avrebbe potuto essere efficace, ai fini didattici, il fatto che in questo tipo di testi così brevi ma completi, le potenzialità di sviluppo delle competenze fonologiche, grammaticali e lessicali, si coniugassero con il carattere sfidante della loro interpretazione semantica. Il proverbio, infatti, ad una strutturazione grammaticale piuttosto semplice, unisce l'uso metaforico della lingua, che richiede ai discenti un grado di impegno cognitivo superiore. Pertanto, il suo impiego come input testuale su cui imbastire il percorso didattico, a nostro avviso, sarebbe stato molto stimolante per un target di adulti di livello B1. Inoltre, a rafforzare la motivazione dello studente ci sarebbero stati da una parte l'incremento dell'autostima, basato sulla consapevolezza di essere all'altezza del compito linguistico, dall'altra il piacere della sfida ludica a comprenderne i contenuti e a confrontarli con la propria esperienza e cultura. La ricorsività e la reiterazione di alcune strutture linguistiche, infine, avrebbero permesso di fissare le regole in un contesto d'uso molto significativo, tale per cui era ipotizzabile che nella memoria a lungo termine non sarebbe rimasto solo il senso figurato del proverbio, ma si sarebbe fissata anche la regola linguistica alla base della sua costruzione.

E a conclusione delle motivazioni che ci hanno spinto a questa scelta, c'era la considerazione che proprio perché nei proverbi l'uso della metafora è intrinseco, si sarebbe potuta attivare la bimodalità degli emisferi cerebrali, come sostiene Danesi:

Dalle ricerche in neurolinguistica e psicolinguistica, risulta, oggi, ben chiaro che il linguaggio metaforico coinvolge a livello neurofisiologico sia l'emisfero destro che sinistro, poiché lo schema mentale sottostante al processo di metaforizzazione coinvolge soprattutto l'emisfero destro, tale processo implica la collaborazione sia del sistema semantico denotativo che connotativo (sinistro-destro). [...] Senz'altro, la metafora svolge un ruolo importante nella creazione, nel fissaggio e apprendimento dei significati poiché incoraggia l'uso nuovo delle parole in un contesto creativo. (1998, 112-13)

Di conseguenza, i proverbi sono stati considerati principalmente come 'pillole matetiche' in grado di catalizzare l'apprendimento della lingua in un condensato funzionale allo sviluppo sia della competenza grammaticale, sia di quella pragmatica.

4 Gli aspetti culturali

Gli aspetti culturali di cui i proverbi si fanno i portavoce, in ogni caso, sono imprescindibili. Lo ricorda bene anche Brosh:

The connection between proverbs and culture is difficult to ignore. Proverbs reflect and are indicative of the culture that created them, and they bring that culture to life in a concise manner. They offer a great deal of information about moral norms, traditional wisdom, beliefs, everyday experiences, and worldviews of the people who use them (Mieder 2004, 2008) in the ways that language textbooks or language courses do not. (2013, 20)

Per quanto riguarda la cultura araba, il proverbio ancora oggi è molto presente nel linguaggio quotidiano, è uso corrente inserire nel parlato proverbi o detti che in breve possano riassumere il concetto di ciò che il parlante sta esponendo.

Il termine arabo a cui facciamo riferimento è *mathal*, che letteralmente significa 'esempio'. Il proverbio arabo, infatti, si fonda sull'esperienza concreta di vita e contiene un buonsenso pratico attraverso il quale spiegare in modo chiaro ed efficace ciò che potrebbe risultare di difficile comprensione.

Il linguaggio figurato e metaforico, le cui radici affondano in tempi in cui gli arabi erano prevalentemente nomadi, si basa su immagini estrapolate dal mondo animale. Per riferirsi a due cose fra loro incompatibili, si usa dire, ad esempio: «Chi potrebbe unire il camoscio e lo struzzo?», prendendo spunto dagli ambienti di vita così diversi di questi due animali. In italiano potremmo equipararlo a «come i cavoli a merenda».

I proverbi che hanno per soggetto gli animali sono inseriti, talvolta, all'interno di favole e racconti dove ognuno di loro ricopre un ruolo ben definito, ad esempio: la iena è stupida, lo sciacallo è furbo e la lepre è intelligente.

Oltre al patrimonio orale tramandato dall'epoca preislamica, anche nel Corano e negli *Hadith*⁷ si trovano modi di dire, equiparabili ai proverbi. Questi spesso riguardano tematiche riferite alla saggezza o alla stoltezza degli uomini, oppure ad altre caratteristiche tipiche del comportamento umano, quali i vizi o le virtù.

Quindi, se da una parte lo scopo da noi privilegiato è stato quello di partire dal testo del proverbio per riflettere sulla lingua e rafforzarne la competenza d'uso, dall'altra gli aspetti culturali impliciti ci hanno permesso di svolgere anche delle attività di carattere interculturale, cercando similitudini tra i proverbi arabi e quelli italiani.

⁷ Con *Hadith* ci si riferisce a racconti che si rifanno alla vita del Profeta Maometto e che per i musulmani sono esemplificativi di buone condotte da seguire.

5 Lo sviluppo del percorso didattico

Il percorso didattico si è sviluppato a partire da una quarantina di proverbi, scelti in base alla possibilità di raggrupparli o per temi, come, ad esempio, i proverbi con gli animali usati in senso figurato, quelli relativi alla donna, quelli che trattavano saggezza vs stoltezza, o ancora quelli che riflettevano sulla vera ricchezza, oppure per le caratteristiche linguistiche che avevano in comune. In relazione a queste ultime, si è potuto lavorare su numerosi aspetti: quello prosodico, fonologico, grafemico, lessicale, morfologico e sintattico, aspetti che qui di seguito illustreremo nel dettaglio.

La prosodia è stata fondamentale per migliorare la competenza nella lettura e nella pronuncia. La ritmica e le rime interne hanno permesso di lavorare a vantaggio della fluidità. Per la lettura ad alta voce le frasi sono state suddivise in unità prosodiche minori, grazie anche ad una strutturazione del periodo coordinante, si veda l'esempio in traslitterazione:⁸

*al-'aynu **baṣīratun** - wa - al-yadu **qaṣīratun***⁹

dove le due parole messe in grassetto fanno rima tra loro e la composizione del periodo con due frasi nominali coordinate tra loro, permette la suddivisione dello stesso in due unità prosodiche che ne facilitano la lettura.

L'aspetto fono-grafemico, che si è rivelato molto interessante, è stato quello di rinforzare la capacità degli studenti di vocalizzare le parole. L'arabo, infatti, è una lingua che non prevede la scrittura delle vocali dette 'brevis', quindi, per gli studenti non troppo esperti, individuare, durante la lettura, quali siano le vocali da aggiungere allo scheletro consonantico è un'operazione che può risultare ostica.

Ad esempio, se si trova una parola scritta come segue:

ktb

può essere letta

kataba

oppure

kutubu

⁸ I proverbi e i termini in arabo riportati nel testo saranno scritti in traslitterazione con caratteri latini per permettere la lettura anche ai non arabisti.

⁹ Questo proverbio egiziano, che in traduzione italiana potrebbe essere reso con «l'occhio percepisce, ma la mano non agisce», ha trovato spazio addirittura in un articolo di giornale che ne analizza l'uso metaforico in contesto economico, ovvero «pur vedendo le necessità, non c'è alcun intervento», <http://makkahnewspaper.com/article/57560>

per citare due fra le diverse possibilità. Attribuire e distribuire correttamente le vocali brevi è possibile solo se si capisce quale sia la funzione della parola nella frase. Nel primo caso, la parola vocalizzata con le 'a' è il verbo 'scrivere' alla terza persona singolare maschile del tempo perfetto; nel secondo caso, la parola vocalizzata con le 'u' è il nome determinato, maschile plurale, 'libri', al caso nominativo.

Quindi, per leggere correttamente, lo studente deve compiere un doppio sforzo cognitivo: transcodifica da un alfabeto all'altro e analisi logica e del periodo. Il fatto che i proverbi fossero dei testi molto brevi, ha reso l'impatto con la lettura meno traumatico per gli studenti: l'attribuzione delle vocali ha richiesto loro un minor investimento cognitivo di quanto si aspettassero, motivandoli ulteriormente.

Inoltre, la reiterazione strutturale del periodo di alcuni proverbi, ha permesso, dopo un po', una facilitazione operativa, grazie all'attivazione dell'*Expectancy Grammar*.¹⁰

Per quanto riguarda il lessico, essendo i proverbi raggruppati per temi, la ricorrenza di alcuni termini ha permesso la loro memorizzazione, facilitando la comprensione del testo successivo. Il testo breve con struttura sintattica ricorsiva dava la possibilità di fare anche delle inferenze rispetto al significato stesso di tutta la frase. Inoltre, abbiamo potuto estrapolare alcuni *chunk*, o locuzioni, nel contesto d'uso, identificandone la funzione e radicando nel significato della frase la loro acquisizione. Naturalmente per facilitare tali processi è fondamentale presentare i proverbi accorpati per tema e possibilmente organizzati sequenzialmente in base alla somiglianza della struttura testuale.

Dal punto di vista della morfologia, ci sono state ampie possibilità di riflessione sulla lingua: tempi e modi dei verbi, in particolar modo dei verbi deboli; pronomi relativi, dimostrativi e indefiniti; utilizzo del verbo sostantivato (*masdar*); grado comparativo dell'aggettivo; plurali fratti e duale; avverbi di tempo e di modo e uso del *hāl*. Essendo semplici le parole e brevi i testi, la focalizzazione sugli aspetti morfologici non è risultata un appesantimento della lezione, quanto piuttosto una sfida ludica nel cercare di individuare le radici dei verbi o il perché quella tal parola avesse quella forma piuttosto che un'altra più nota.

Infine, a livello sintattico, si è potuto lavorare conducendo attività di osservazione rispetto allo stato costruito, al pronome ritornante o alle frasi nominali, aspetti tipici e caratterizzanti della lingua araba, in contesti molto più motivanti rispetto alle frasi di testi non autentici, costruiti appositamente per esercitare la regola.

In sintesi, per fare un esempio, il proverbio citato all'inizio di questo paragrafo ha permesso di lavorare sui seguenti aspetti: la frase nomina-

10 Sul concetto di *Expectancy Grammar* si veda Oller 1979

le, la determinazione e l'indeterminazione, la forma degli aggettivi, la flessione nominale e quindi l'uso dei casi, il lessico a partire da 'occhio' e 'mano', quindi il dominio semantico delle parti del corpo, l'utilizzo del duale relativamente ad alcune parti del corpo ed infine gli aspetti metaforici e culturali, con collegamenti ad altre lingue e culture. Il confronto con l'italiano ha fatto emergere una connessione tra l'uso figurato di 'avere il braccio/braccino corto' e la forma araba *al-yadu qaṣīratun* (mano corta).

6 Osservazioni di matrice interculturale

E proprio in merito ai collegamenti di carattere interculturale o transculturale, riportiamo alcune osservazioni emerse nelle discussioni con gli studenti. Uno dei proverbi che ha colpito maggiormente è stato il seguente:

al-qirdu fī 'ayni ummihi ghazālun

(la scimmia nell'occhio di sua madre è una gazzella)

Immediato è stato l'abbinamento con «ogni *scarrafone* è bello a mamma sua», proverbio italianizzato dal napoletano e reso famoso da una canzone del cantautore italiano Pino Daniele. Le osservazioni di carattere culturale sono state molto interessanti: quale tipo di animale viene equiparato all'idea di bruttezza? Quale ruolo simbolico hanno le gazzelle nella civiltà araba?

La gazzella è un animale utilizzato spesso come metafora di bellezza: la troviamo, per esempio, nell'espressione «sei miele e gazzella», per dichiarare ad una donna il proprio amore.

Qui di seguito ecco un altro proverbio che ha suscitato interesse e contemporaneamente ha creato ilarità nella comparazione interculturale:

lisānu al-mar'ati akhirun mā yamūtu fihā

(la lingua della donna è l'ultima cosa che muore di lei)

Come si può facilmente dedurre dal significato del proverbio, argomento di dibattito è stata la considerazione che culture diverse potessero condividere uno stereotipo comune, riferito all'universo femminile, cioè il fatto che la donna sia vista come colei che vuole avere sempre l'ultima parola in uno scambio comunicativo col partner.¹¹ Da una ricerca condotta assieme agli studenti, abbiamo raccolto alcuni esempi tratti dal linguaggio popolare tra cui un aforisma attribuito ad Achille Campanile che dice: «Per andare

¹¹ Aspetto indagato non solo in Italia, ma ad esempio anche in Francia in un sondaggio popolare pubblicato in una rivista femminile <http://fr.canoe.ca/artdevivre/ellelui/nouvelles/archives/2011/03/20110308-114419.html> (2018-01-22).

d'accordo con una donna il segreto è uno solo: riconoscere di avere sempre torto», oppure un altro attribuito a Chris Howland¹² che recita: «Le donne che devono sempre avere l'ultima parola sono il sogno di ogni banditore d'asta», o, infine, dal fumetto italiano Dylan Dog, una frase fatta pronunciare al personaggio Groucho: «Le donne vogliono sempre avere l'ultima parola, oltre a tutte le altre!».

Altro proverbio che ha attirato l'attenzione degli studenti è stato:

al-'aqlu al-salimu fi al-gismi al-salimi
(la mente è sana nel corpo sano)

che naturalmente ha riportato al ben noto *mens sana in corpore sano* latino. In questo caso non è dato sapere se si tratti di un calco dal latino oppure viceversa, o se siano state due genesi simili in momenti storici diversi, certo è che trovare tali similitudini ha motivato gli studenti alla ricerca di altri proverbi che potessero avere dei legami così forti e il risultato è stato il seguente:

lā karāmatun li-nabī fī baladihi
(non c'è considerazione per il profeta nel suo paese)

ovvero *nemo propheta in patria*.

Uno dei proverbi che, invece, ha riportato alla saggezza popolare che ancora si sente circolare nel parlato è stato

li-kulli shayī' makānun wa kullu fī makānihi
(ad ogni cosa un posto e tutto al suo posto)

che rispecchia il nostro «un posto per ogni cosa e ogni cosa al suo posto».

Concludiamo questo *excursus* sulla comparazione culturale tra proverbi con quest'ultimo:

laysa bi-maqdūr al-'abd an yakhdamu sayidayni fī waqtin waḥidin
(non c'è possibilità che il servo serva due padroni nello stesso tempo)

che nella memoria culturale italiana allude alla parabola evangelica in cui Gesù, nel Discorso della Montagna, invita a scegliere tra il bene materiale e quello spirituale:

Nessuno può servire due padroni: o odierà l'uno e amerà l'altro, o preferirà l'uno e disprezzerà l'altro: non potete servire Dio e mammona.
(Matteo 6,24)

12 John Christopher Howland (1928-2013), presentatore radiotelevisivo inglese.

Questo proverbio non solo ha aperto alla possibilità di lavorare sulle connessioni religiose tra culture diverse, ma ha richiamato alla memoria un riferimento culturale completamente diverso, ma interessante da approfondire, relativamente ad una commedia di Carlo Goldoni dal titolo *Arlecchino servitore di due padroni*.

7 Il punto di vista sociolinguistico

Ultima nota rilevante è la questione legata alla cosiddetta diglossia,¹³ ovvero alla scelta di quale variante dell'arabo insegnare a scuola, dal momento che è riconosciuto che nel mondo arabo esiste una variante definita Modern Standard Arabic (MSA), una lingua che si pone come una sorta di *koinè* per tutti i paesi di lingua araba e che deriva dall'arabo classico, e numerose varianti locali utilizzate soprattutto a livello orale. La prima viene studiata a scuola ed ha un uso formale, le seconde si imparano in famiglia ed hanno un uso prevalentemente informale ma molto diffuso. Quando si insegna l'arabo si pone sempre la questione di quale variante proporre agli studenti: per saper leggere e scrivere è fondamentale conoscere l'arabo standard, ma per comunicare nelle situazioni comuni è utile conoscerne le varianti locali. La scelta compiuta in diverse università, ad esempio, è stata quella di insegnare l'arabo standard e affidare a lettori madrelingua la possibilità di introdurre alcune varianti locali (siriano, libanese, tunisino, marocchino, egiziano) come attività di conversazione. Il problema che rimane irrisolto è che si studia una lingua che non viene parlata 'per strada' e non è possibile studiare tutte le varianti che permetterebbero di farsi capire in ogni paese arabo. Per questo motivo la scelta che continua ad essere privilegiata è quella di proporre lo studio dell'arabo standard, ma con la possibilità di creare occasioni di confronto e riflessione in relazione ad alcune varianti parlate. L'uso del proverbio si pone come mediatore tra queste varianti. La lingua utilizzata è standard ma, afferendo a situazioni popolari, il lessico e, talvolta, alcune forme linguistiche sono molto vicine alle varianti locali. Ciò permette di condurre attività di osservazione e induzione rispetto alle varianti, di rendere gli studenti consapevoli del tema della diglossia, di aprire all'introduzione di alcuni input linguistici diversi per familiarizzare con altri registri, come ad esempio attraverso l'ascolto di qualche canzone.

13 In merito si veda il testo base di riferimento Ferguson 1959.

8 Conclusioni

Aver condotto questa sperimentazione didattica in una classe di studenti adulti, apprendenti l'arabo in un contesto non universitario, ha permesso di trarre delle indicazioni utili per poter sviluppare alcune unità di apprendimento proponibili in classi di studenti della scuola secondaria di secondo grado. Le potenzialità già evidenziate si arricchirebbero di ulteriori prospettive: l'inserimento di tale proposta didattica in un percorso curricolare darebbe la possibilità di sviluppare attività interdisciplinari con riferimenti storici, geografici, letterari; permetterebbe di lavorare in attività comparative con le altre lingue straniere studiate e con l'italiano, attraverso interconnessioni in favore dello sviluppo educativo plurilinguistico e interculturale. Verrebbero, quindi, raggiunti obiettivi formativi propri della scuola. Infine, nei *social network*, ambienti frequentati dagli adolescenti, gli aforismi scritti su sfondi graficamente accattivanti sono molto diffusi e condivisi, sono rappresentativi di stati d'animo e situazioni vicine a questa tipologia di utenti, pertanto potrebbe essere un ulteriore sviluppo interdisciplinare, molto motivante, scegliere qualche proverbio particolarmente significativo, curarne la parte grafica, unendo, quindi, anche un percorso artistico calligrafico,¹⁴ per immettere, poi, nel web il prodotto finito a firma degli studenti.

Tutto questo andrebbe a vantaggio sia dell'inserimento dell'arabo come lingua curricolare nelle scuole, sia dell'innovazione glottodidattica in questo settore.

Bibliografia

- Brosh, Hezi (2013). «Proverbs in the Arabic Language Classroom». *International Journal of Humanities and Social Science*, 3, 19-29.
- Danesi, Marcel (1998). *Il cervello in aula*. Perugia: Guerra edizioni.
- Ferguson, Charles Albert (1959). «Diglossia». *Word*, 15, 325-40.
- Freddi, Giovanni (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Oller, John (1979). *Language Tests at School*. London: Longman.
- Trevini Bellini, Laura (2015). «Il proverbio: un evento comunicativo fra cultura e ironia. La sperimentazione di una lezione in classi di italiano L2 e LS». *Bollettino Itals*, 59, 43-67. URL <http://www.itals.it/il-proverbio-un-evento-comunicativo-fra-cultura-e-ironia-la-sperimentazione-di-una-lezione-classi-di> (2018-01-22).

¹⁴ Un percorso sull'arte calligrafica araba sappiamo essere stato condotto dal liceo artistico di Venezia con la classe 3D nell'anno scolastico 2016/17 per la realizzazione di un progetto di trasformazione di un capannone in moschea.