

Nota 9

Collocazione istituzionale dei corsi di arabo

Il quesito [della collocazione istituzionale dei corsi di arabo] è cruciale anche per i problemi, sinora non risolti, di arricchimento dell'offerta didattica con una componente culturale (come *Enseignement de langue et culture d'origine*) e di sviluppo di un approccio per un'utenza globale (come *Community Language Teaching*), e trova risposta nella normativa e nella prassi scolastica: come nota REZZONICO (2006), lo sviluppo delle pratiche di *Immigrant Minority Language Instruction* verso approcci più completi implica una sua natura curricolare e dunque una riforma interculturale del sistema scolastico italiano, che, tuttavia, non è ancora avvenuta, anche a causa di posizioni ambigue della stessa UE, che ritiene tale riforma necessaria nella bozza del '76 della Direttiva 77/486 ma poi, nella sua versione definitiva del '77, demanda alla normativa scolastica di ogni Paese la gestione delle iniziative interculturali: l'Italia ha tradotto tale decentramento in una loro impostazione extracurricolare. La possibilità di uno sviluppo a breve termine delle pratiche di *Immigrant Minority Language Instruction* verso approcci del tipo *Enseignement de langue et culture d'origine* o *Community Language Teaching* è vincolata all'attuale legislazione scolastica, basata sul principio di autonomia (L. 40/98 e D. Lgs. del 25/7/1998.), e consisterebbe nel distribuire l'intervento interculturale su più azioni, in cui la *Immigrant Minority Language Instruction* nel campo dell'arabo è un modulo di un percorso più articolato: ad es., in un quadro di *Enseignement de langue et culture d'origine*, parte della componente culturale andrebbe veicolata nelle ore curricolari di geografia, storia etc... (cfr. DAMIANO 1998). Altrimenti detto, il riorientamento delle pratiche di insegnamento è soggetto a tre condizioni: l'autonomia scolastica, la disponibilità di fondi, la rivisitazione del curriculum in chiave interculturale (o: "fase interculturale": DAMIANO 1998). Il primo e il secondo punto sono interconnessi, poichè la singola scuola, in virtù della L. 40/98, esercita la propria autonomia anche economicamente, rivolgendosi ad autorità locali, associazioni territoriali, rappresentanze dei Paesi d'origine, per procurarsi, oltre ai *know-how*, i fondi necessari. Per il terzo punto, legato al già indicato problema del concetto di Altro nel variegato contesto arabo/musulmano, si rimanda a GRANDE, SAHLFELD (2007).

Nota 10

Il problema della sintassi

Per bambini che parlano la LV dell'arabo, la sintassi di HV può essere molto distante. Facciamo due brevi esempi, ossia (a) l'ordine dei costituenti VS e (b) l'assenza di copula nella proposizione di equivalenza: si pensi, per (a), a verbi inaccusativi come "arrivare", e, per (b) a subordinate del tipo "ritengo [Gianni intelligente]", e, alle principali del *two word stage* dell'acquisizione (RADFORD 2004). Da un punto di vista lessicale, il *gap* tra i due tipi di apprendenti è più elevato rispetto al precedente, e vede gli arabofoni più avvantaggiati, ma in un senso ben preciso: essi non hanno accesso agli universi lessicali di HV, ma solo a una loro parte, quella contenuta in LV (DAKWAR 2005). (Si osservi che il contesto migratorio può rendere l'esposizione del bambino arabofono a LV inferiore a quella nel Paese d'origine, e così la parte di LV trasferibile *via* interferenza in HV potrebbe essere più ridotta del previsto.) Il *gap* è dunque colmabile esponendo gli apprendenti italiani a una LV araba in età prescolare, attraverso un corso di LV propedeutico al corso di HV: punti di forza di questa strategia sono il periodo critico (RADFORD 2004), e la dimensione esclusivamente orale di LV. La (re)impostazione "livellatrice" della *Immigrant Minority Language Instruction* comporta così delle conseguenze sul *che cosa* insegnare, giacché inserisce come oggetto di apprendimento LV a fianco di HV. Paradossalmente, è dunque proprio la dimensione interculturale, con la presenza di allievi non arabi o addirittura italiani, a contribuire ad una riforma di delle tradizionali pratiche di insegnamento dell'arabo in direzione di un insegnamento dell'arabo capace di recuperare o legittimare l'interferenza linguistica come strategia di apprendimento di L2 sulla base di L1: una strategia particolarmente indicata per la situazione diglossica dell'arabo.

Nota 12

La valorizzazione di LV nell'insegnamento dell'arabo

Valorizzare LV (cioè la vera L1 dei bambini arabofoni) implica l'interferenza linguistica positiva (grammaticale e in parte lessicale) e l'abbandono delle pratiche tradizionali dei paesi arabi, in cui il docente separa LV da HV e considera l'apprendente una *tabula rasa* (DAKWAR 2005); valorizzare HV implica riconoscerne la distanza da LV per quegli aspetti lessicali non presenti in quest'ultima.

Il fenomeno si può descrivere con il seguente esempio: (a) la formazione dei lessemi, che in HV si realizza con una manipolazione "apofonica" del vocalismo (es. nei plurali, cosiddetti "fratti": VERSTEEGH 1997) più ricca sia di LV (RYDING 1991) che dell'italiano; ciò significa, operativamente, recuperare la prassi di vocalizzare i testi (ar. taʃki:l) trascurata nelle tradizionali pratiche di insegnamento dell'arabo (MAAMOURI 1998); (b) le cosiddette declinazioni¹, assenti sia in LV che in italiano, per le quali la glottodidattica francese suggerisce la strategia del bagno linguistico (BOUDAARKAR, 2004). In generale, l'approccio comunicativo a LV sembra preferibile alle tradizionali pratiche di insegnamento dell'arabo sia in termini di obiettivi (maggiormente raggiunti: RYDING 1991), che di bisogni (il campione di apprendenti di DAKWAR 2005 ne fa esplicita richiesta).

¹ In realtà, secondo alcuni, desinenze ridondanti proprie del lessico (VERSTEEGH 1997), e così qui interpretate.

Bibliografia sull'insegnamento dell'arabo

- BOUDAACKAR M. (2004), *L'i'râb : quelle stratégie pédagogique?*, in "Midad", 25, pp. 2-3.
- DAKWAR R. K. (2005), *Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning*, in Z. Zakharia e T. Arnstein (eds.), *Languages, Communities, and Education*, Society for International Education, New York, pp. 75-86.
- DAMIANO E. (1998), *L'educazione interculturale come innovazione scolastica*, in *Idem*, (a cura di), *Homo migrans*, Franco Angeli, Milano.
- FERGUSON CH. (1959), *Diglossia*, in "Word", 16, pp. 325-40.
- FREDDI G. (1994), *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, UTET, Torino.
- GRANDE F., SAHLFELD W. (2007), *Dai «figli degli italiani» in Svizzera ai «figli degli arabi» in Italia: continuità e differenze nelle strategie glottodidattiche e di integrazione*, in "I Tre Anelli – Les Trois Anneaux", 13, pp. 1-38.
- MAAMOURI M. (1998), *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*, <http://www.worldbank.org/mdf/mdf2/papers/humandev/education/maamouri.pdf>.
- RADFORD A. (2004), *Minimalist Syntax. Exploring the Structure of English*, Cambridge University Press, Cambridge.
- REZZONICO M. (2006), *The Arabic teaching as immigrant minority language instruction: a path toward inter-cultural education*. Tesi di Master, Université Saint-Joseph de Beyrouth.
- RYDING K. (1991), *Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic*, in "The Modern Language Journal", 75, 2, pp. 212-218.
- VERSTEEGH K. (1997), *The Arabic Language*, Edinburgh University Press, Edinburgh.