

Cristina Solimando*
Rania Abdelsalam**

*Insegnare la variazione. La certificazione
per misurare le competenze linguistiche degli
studenti italofoeni per i livelli B1 e B2.*

Introduzione

Fattori di ordine economico, politico e sociale, tra i quali la conquista dell'indipendenza da parte di molti paesi arabi, la loro posizione negli equilibri energetici legati al petrolio e il fenomeno dell'immigrazione, hanno spinto molti paesi a considerare la conoscenza dell'arabo come una risorsa indispensabile dei rapporti con il Medioriente. Il confronto sempre più assiduo con la realtà arabofona ha rimesso, infatti, in discussione l'impostazione didattica seguita in Italia, e più in generale in Europa, essenzialmente rivolta alla lingua classica e incentrata sul metodo grammaticale-traduttivo. Si è avvertita la necessità di rivolgere l'attenzione alla varietà moderna standard (MSA): questa consapevolezza, se da un lato ha portato alla nascita di nuovi manuali, dall'altro non ha determinato una riflessione sulle nuove metodologie di insegnamento. Infatti, la rilevanza che a partire dagli anni Settanta ha acquisito l'aspetto comunicativo è rimasta a lungo un elemento teorico che non ha avuto particolari ricadute sul rinnovamento del materiale didattico e neppure sulle prassi di insegnamento. L'introdu-

* Cristina Solimando è ricercatrice di Lingua e Letteratura araba presso l'Università degli Studi Roma Tre.

** Rania Abdelsalam è docente a contratto presso l'Università degli Studi Roma Tre. Le due autrici hanno collaborato alla stesura dell'intero contributo. Per ragioni accademiche, Cristina Solimando si assume la responsabilità dei par. "Introduzione", 1, 2 e Rania Abdelsalam del par. 3.

zione dei lettori madrelingua e l'istituzione delle cattedre di dialettologia negli Atenei italiani non hanno avuto gli effetti auspicati in tale direzione: gli insegnamenti di dialettologia, nonostante abbiano fornito agli studenti maggiore consapevolezza della realtà linguistica del mondo arabo, non sono stati concepiti come completamento della più generale didattica dell'arabo, bensì hanno seguito un'impostazione filologica tradizionale che poco ha contribuito allo sviluppo delle competenze comunicative degli apprendenti. Allo stesso modo, i nuovi manuali, sebbene rinnovati nell'uso di un lessico più moderno, nella presentazione delle nozioni grammaticali e nella scelta dei brani tratti da testi giornalistici o di letteratura moderna, sono rimasti saldamente ancorati alla metodologia grammatico-traduttiva.

Negli ultimi anni, il fenomeno dell'immigrazione in Italia ha aperto nuove prospettive professionali e, di conseguenza, sono nati diversi corsi di arabo al di fuori dei circoli accademici. La nascita di nuovi sbocchi lavorativi, e quindi le nuove aspettative dei discenti, e la competizione nell'insegnamento dell'arabo, hanno spinto i docenti delle università a tenere conto di approcci più professionalizzanti e orientati alla mediazione linguistico-culturale e si è fatta strada l'esigenza di rivolgere maggiore attenzione all'aspetto comunicativo nell'insegnamento della lingua. Da questo punto di vista, l'arabo parlato ha sempre rivestito in Italia scarsa importanza e questo, oltre che a ragioni di difficoltà pratica di cui parleremo nel par. 2, è dovuto anche a resistenze di tipo ideologico: le varietà parlate sono considerate forme corrotte della lingua pura (*fushà*), sgrammaticate e, quindi, non degne di essere insegnate. La ritrosia ad includere i dialetti nei manuali ha rappresentato senza dubbio una delle principali cause del ritardo con cui la didattica araba si è affacciata sul dibattito riguardante l'inserimento della variazione nell'insegnamento delle lingue moderne e, quindi, sulla questione relativa alla verifica delle competenze.

Il quadro comune europeo per la conoscenza delle lingue (QCER), messo a punto dal Consiglio d'Europa nel 2001, è lo strumento di valutazione utilizzato per le lingue europee. Già all'inizio degli anni Settanta, una commissione nominata all'interno del progetto *Modern Languages Project* si interrogò su quale potesse essere il livello minimo, definito *Threshold level*, di conoscenze linguistiche che un cittadino europeo deve possedere per comunicare con un parlante di un paese straniero. La pubblicazione dei volumi sul 'livello soglia' contribuì senza dubbio al rinnovamento dei metodi e degli obiettivi dell'insegnamento ponendo l'accento su concetti oggi universalmente condivisi quali l'attenzione alle fasi di apprendimento del discente e dei suoi bisogni comunicativi, oltre che alla necessità di una

programmazione per obiettivi. A partire dagli anni Novanta, furono organizzate diverse iniziative volte alla costituzione di un quadro comune europeo di riferimento nell'apprendimento linguistico, che agevolasse la cooperazione internazionale nell'ambito dell'educazione linguistica e che fornisse basi solide e condivise per la certificazione delle competenze, coordinando docenti, autori di manuali di lingue e responsabili delle istituzioni educative. Questa sinergia portò alla pubblicazione del QCER che una risoluzione del Consiglio d'Europa propose come sistema di valutazione delle abilità linguistiche per le lingue europee. I sei livelli di riferimento (A1, A2, B1, B2, C1, C2) sono universalmente accettati come parametri per valutare il livello di competenze linguistiche individuali, identificato nelle quattro abilità riconosciute (lettura, ascolto, produzione orale e scrittura). I tentativi di adattare questo sistema alla lingua araba hanno messo in luce alcune difficoltà legate soprattutto alle abilità riguardanti l'aspetto comunicativo e hanno imposto la riconsiderazione dell'approccio didattico finora utilizzato: da quest'ultimo, infatti, dipende la tipologia e la validità dei test di competenza. L'adozione di un metodo grammaticale-traduttivo basato sulla traduzione e sull'insegnamento delle nozioni grammaticali porterà a un test basato esclusivamente sulla verifica delle conoscenze grammaticali, lessicali e traduttologiche. Gli sviluppi della glottodidattica hanno reso indispensabile guardare agli elementi di variabilità di una lingua affinché venga presentata e appresa nella sua autenticità al fine di sviluppare nello studente la consapevolezza dei diversi contesti d'uso delle varietà linguistiche.

Dopo aver analizzato le principali problematiche legate all'adattamento del QCER alla lingua araba, sarà presentato in questo contributo un progetto di ricerca relativo alla certificazione delle competenze linguistiche per i livelli B1 e B2. La scelta di questi due livelli è motivata sia da ragioni legate alla didattica sia dall'esame del quadro comune. Nel primo caso, il livello di uscita degli studenti universitari¹ in Italia è molto spesso definito negli ordinamenti come B1 o B2 e, quindi, un'analisi attenta dei contenuti può rappresentare una linea guida importante per la programmazione nei tre anni di corso di lingua; nel secondo caso, ci siamo resi conto che il passaggio da un livello all'altro, così come stabilito dal quadro comune europeo, è cruciale: si passa, infatti, da una competenza comunicativa 'neutra' a 'variata' (par.3). Nella parte finale, sarà discussa la questione relativa alla scelta del FSA (Formal Spoken Arabic) come varietà da inserire sia nella programmazione didattica sia nei test di valutazione per la certificazione delle competenze.

¹ In molti atenei italiani i livelli B1 e B2 sono i livelli di uscita degli studenti che conseguono la laurea triennale.

I. *Il QCER: quale arabo insegnare?*

La certificazione e la didattica sono due realtà strettamente connesse: la glottodidattica negli ultimi anni ha sempre più accentuato l'esigenza di tradurre in termini di acquisizione e apprendimento la questione della variazione linguistica. Emerge, infatti, in modo sempre più chiaro il desiderio degli studenti di acquisire una competenza autentica anche grazie alla maggiore esposizione alla L2 al di fuori della classe di lingua: oltre ai più frequenti soggiorni in paesi arabi, gli apprendenti vengono a contatto con le diverse varietà della lingua attraverso i media e i social network. Per questo essi comprendono per primi che l'impostazione didattica tradizionale, che rifiuta o non considera l'insegnamento delle varietà parlate, non è più sufficiente. Nonostante già da diversi anni si evochi l'esigenza di curare gli aspetti comunicativi, l'insegnamento dell'arabo presenta a tutt'oggi un ritardo considerevole rispetto alle lingue europee. Ciò è dovuto a ragioni pratiche e ideologiche tra cui la mancata legittimazione del dialetto come oggetto di insegnamento, la scarsità di materiale didattico che vada in questa direzione e, soprattutto, il dilemma di quale varietà insegnare. L'insegnamento della variazione, e quindi della pluriglossia, nelle classi di lingua non può prescindere dai seguenti interrogativi: come portare l'apprendente a distinguere i diversi stati della lingua? Come trattare i dialetti e quale posto riservargli? È meglio scegliere un dialetto o più di uno? Come sensibilizzare i neo-locutori ai diversi livelli linguistici, sia scritti sia orali? La questione della variazione consente, infatti, di riflettere non solo sulla differenziazione tra livelli, ma anche ai generi testuali e ai mezzi intesi come supporto della comunicazione. Se da un lato sembra esserci un'apertura all'insegnamento dell'arabo medio o dei principali tratti delle varianti parlate, in pratica la realizzazione di tali principi rimane un fatto isolato visto che a questi interrogativi non ha fatto seguito la nascita di materiali didattici innovativi. L'insegnamento dell'arabo dovrebbe avere come obiettivo il fornire a un non-arabofono gli strumenti per utilizzare la lingua per comunicare in contesti formali e informali, così come per scrivere, leggere giornali, comprendere il telegiornale, ecc. L'interesse di insegnare la variazione nasce dal fatto che essa offre all'apprendente l'occasione di imparare il sistema linguistico in tutte le sue dimensioni, anche al di là del solo aspetto tecnicamente linguistico. Comprendere e produrre la variazione è un modo per cogliere il lato sociale della lingua: i fenomeni di interferenza sono spesso legati a fattori di identità oltre che ai contesti d'uso, e tra-

smettere allo studente la competenza sociolinguistica necessaria significa fornirgli gli strumenti culturali per entrare in contatto con il mondo arabo.

L'insegnamento del MSA è stato da più studiosi ritenuto preferibile rispetto alle varietà colloquiali in quanto indispensabile per la competenza testuale (lettura e scrittura) e di quella parlata, sebbene solo in contesti ufficiali. Per questa ragione i test di valutazione fino ad oggi proposti hanno considerato esclusivamente la conoscenza della varietà standard. Il MSA è la varietà nella quale tutti gli arabofoni si riconoscono, è strumento indispensabile per leggere e scrivere ed è, inoltre, la varietà utilizzata in contesti ufficiali. Questo significa che il docente non può prescindere dall'arabo standard e che, di conseguenza, qualsiasi test deve basarsi sul MSA per attestare la competenza linguistica del discente. A questo punto, il problema è capire quale varietà parlata è necessario affiancare allo standard al fine di fornire allo studente le risorse linguistiche necessarie per comunicare in contesti informali e quotidiani e, soprattutto, come 'educare' lo studente alla variazione.

A tal fine, la scheda che il quadro comune propone, e che riportiamo qui di seguito per quanto riguarda la competenza sociolinguistica e comunicativa, è stato il modello al quale ci siamo ispirati. Nella seguente tabella riporteremo i livelli di competenza, i requisiti sanciti dal QCER e la varietà araba da adottare a seconda del livello:

C2	<p>Ha buona padronanza di espressioni idiomatiche e colloquiali ed è consapevole dei livelli di connotazione semantica. Coglie pienamente le implicazioni sociolinguistiche e socioculturali del linguaggio di un parlante nativo e reagisce in modo adeguato. È in grado di mediare efficacemente tra parlanti della lingua in questione e della lingua della sua comunità di origine, tenendo conto delle differenze socioculturali e sociolinguistiche.</p>	DIALETTI
C1	<p>È in grado di riconoscere un'ampia gamma di espressioni idiomatiche e colloquiali e coglie i cambiamenti di registro; può però a volte aver bisogno che venga confermato qualche particolare, soprattutto se non ha familiarità con l'accento. È in grado di comprendere film in cui si fa ampio uso di espressioni gergali e idiomatiche. È in grado di usare la lingua per scopi sociali in modo flessibile ed efficace, includendo anche le dimensioni affettive, allusive e umoristiche.</p>	

B2	<p>È in grado di esprimersi in modo sicuro, chiaro e cortese in registro formale o informale, a seconda della situazione e della/e persona/e implicata/e.</p> <p>Riesce, con qualche sforzo, ad intervenire in una discussione prendendovi parte, anche se gli interlocutori parlano velocemente e in modo colloquiale. È in grado di interagire con parlanti nativi senza rendersi involontariamente ridicolo/a o irritarli o metterli nella necessità di comportarsi in modo diverso da come farebbero con un interlocutore nativo.</p> <p>È in grado di esprimersi in modo adeguato alla situazione ed evita errori grossolani di formulazione.</p>	FSA
B1	<p>È in grado di realizzare un'ampia gamma di atti linguistici e di rispondervi usando le espressioni più comuni in registro "neutro".</p> <p>È consapevole delle più importanti regole di cortesia e le rispetta.</p> <p>È consapevole delle più significative differenze esistenti tra usi e costumi, atteggiamenti, valori e credenze prevalenti della comunità in questione e la propria e ne ricerca i segnali.</p>	
A2	<p>È in grado di realizzare atti linguistici di base, quali richieste e scambi di informazioni, di rispondervi e di esprimere in modo semplice opinioni e atteggiamenti.</p> <p>È in grado di socializzare in modo semplice ma efficace, usando le espressioni comuni più semplici e attenendosi alle convenzioni di base.</p> <p>È in grado di gestire scambi comunicativi molto brevi, usando formule convenzionali correnti per salutare e rivolgere la parola a qualcuno. È in grado di fare inviti, dare suggerimenti, chiedere scusa e rispondere a mosse analoghe.</p>	MSA
A1	<p>È in grado di stabilire contatti sociali di base usando le più semplici formule convenzionali correnti per salutare e congedarsi, presentare qualcuno, dire "per favore" e "grazie", "scusi", ecc.</p>	

In questo schema, appare evidente la progressione nella conoscenza degli usi colloquiali e informali: si passa, infatti, dai convenevoli di un livello A1 fino alla padronanza di colloquialismi ed espressioni idiomatiche del livello C2. Se è vero che ciascun dialetto ha le sue specificità, è d'altra parte vero che la formulazione di saluti e convenevoli in MSA non pone particolari e insuperabili problemi di comprensione: forme di saluto e ringraziamento standard sono comprese e utilizzate in molti dialetti.

Per queste ragioni, proponiamo qui di adottare per A1 e A2 la varietà standard, che oltre a fornire una fraseologia di base, rappresenta la varietà con cui l'apprendente inizia ad acquisire altre competenze, quali la scrittura e la lettura, nonché le nozioni grammaticali più importanti. I livelli B1 e

B2 si configurano, quindi, come decisivi per passare dall'utilizzo di espressioni comuni 'di registro neutro' alla capacità di 'esprimersi in modo sicuro, chiaro e cortese in registro formale e informale'. Quest'ultimo passaggio presuppone che ci sia da parte del discente la consapevolezza, oltre che la competenza, dei diversi registri della comunicazione, formale e informale. Essere in grado di comprendere e produrre diversi registri significa essere consapevole della variazione linguistica. La varietà che appare più adatta per iniziare lo studente alla variazione è il cosiddetto FSA (Formal Spoken Arabic) che, come vedremo nel prossimo paragrafo, è una varietà interdialettale che arabofoni di diversa provenienza geografica utilizzano nelle loro conversazioni e che facilita l'intercomprensione. Nonostante consideriamo il MSA molto più flessibile di quanto siamo abituati a credere e nonostante negli ultimi anni stiamo assistendo a un rinnovamento senza precedenti della lingua araba, per comodità adottiamo la definizione FSA per indicare questa varietà, intrisa di elementi dialettali e ricca di fenomeni di interferenza tra MSA e dialetto locale: essa consente di presentare allo studente in modo graduale il tema della variazione attraverso l'apprendimento delle locuzioni e degli elementi di variazione più significativi. L'introduzione di un dialetto specifico appare la scelta più appropriata per i livelli C1 e C2.

2. *Il FSA e la varietà interdialettale*

POA (Prestigious Oral Arabic), ESA (Educated Spoken Arabic) e FSA (Formal Spoken Arabic) sono etichette con le quali diversi studiosi si sono riferiti a una varietà orale utilizzata in contesti formali. Essa non è connotata geograficamente e rappresenta un segmento reale nel *continuum* lungo il quale si distribuiscono idealmente le varietà arabe, dalla *fushà* all'*ammiyya*. La diglossia, così come fu formulata da Ferguson nel suo famoso articolo del 1959, prevede la presenza di due poli, una varietà alta, formale, che coincide in gran parte con la lingua scritta, e una varietà bassa, familiare, rappresentata dai vernacoli. È evidente che i due poli estremi sono la raffigurazione astratta di una situazione linguistica reale che presenta al suo interno una variazione molto più complessa di quella illustrata da Ferguson. Il dibattito sull'esistenza di forme miste o intermedie è stata segnata da discussioni riguardanti i meccanismi di code-switching applicati all'uso alternato di due varietà che consideriamo facenti parte

dello stesso sistema linguistico². Nella tradizione linguistica araba più recente, essa viene definita *al-luġa al-wuṣṭà* o *luġa al-muṭaqqafin*: alcuni, come Anīs Frayḥa (1938) e Nihād al-Mūsā (1988), la considerano una possibile soluzione alla diglossia: essa è una varietà caratterizzata da un lessico tratto dal MSA, priva di *i'rāb* e che presenta forme di semplificazione sintattica e morfo-sintattica come nel caso dei numerali o della riduzione delle voci verbali legate al genere (2PF e 3PF). Il dibattito su questa forma sovraregionale, sviluppatosi a partire dagli anni Ottanta, ha portato alla pubblicazione delle prime descrizioni delle caratteristiche morfosintattiche, lessicali e fonetiche del FSA³ e ha spinto molti studiosi ad interrogarsi sul suo inserimento nella programmazione didattica e sulla sua efficacia nell'insegnamento delle competenze comunicative per i non arabofoni. Il carattere sovradialettale consente, per i livelli iniziali e intermedi, di superare il dilemma di quale dialetto arabo insegnare: si tratta di una varietà universalmente compresa nel mondo arabo e ciò permette agli apprendenti di acquisire «a language of wider communication, a language of maximal generality of projection value» (Widdowson, 1988: 7). Il FSA si sta diffondendo molto rapidamente, soprattutto tra le nuove generazioni ed è una varietà parlata ampiamente intellegibile nel mondo arabo. Inoltre, i fenomeni di interferenza con l'arabo colloquiale, levantino ed egiziano in particolare, consentono al docente di rendere lo studente consapevole della realtà linguistica araba fornendogli adeguate risorse linguistiche per esprimersi in contesti comunicativi reali. Nonostante molti studiosi siano concordi sull'opportunità di considerare il FSA come materia di insegnamento, esso presenta alcune difficoltà: Ryding lo descrive, infatti, come «essentially solid at the core, but surrounded by fuzzy areas of fluctuating language behavior» (Ryding, 1991: 214); anche Mitchell parla di una varietà non istituzionalizzata, fluida, la cui intelligibilità consente di superare un contesto caratterizzato da una forte diversità regionale. L'individuazione delle sue peculiarità è determinante per l'elaborazione del materiale didattico: come sottolinea Ryding «the fuzziness had to be ironed out, and arbitrary, context-based decisions had to be made about feature specifica-

² La nozione di code-switching è solitamente usata in linguistica in ambito bilingue e prevede la combinazione, alternata e lineare, tra due diversi codici linguistici. La prima ad aver applicato questa nozione allo studio delle varietà intermedie dell'arabo moderno è Mushira Eid nel suo M. Eid (1988). *Principles of Codeswitching between Standard and Egyptian Arabic*. In: *Al-'Arabiyya* (21), 51-79.

³ Vedi Mitchell T.F., El-Hassan S. (1994). *Modality, Mood and Aspect in Spoken Arabic. With special reference to Egypt and the Levant*. London & New York: Kegan Paul International.

tion» (Ryding, 1991: 214). Queste aree, percepite come indefinite e non sottoposte a norme rigide, impongono al docente di operare delle scelte, per quanto possano sembrare a volte arbitrarie. La mancata codificazione di tali fenomeni e la sostanziale assenza di studi sulle norme che regolano l'alternanza dei due codici, MSA e dialetto, sono state probabilmente la causa del ritardo dell'insegnamento del FSA. Fare delle scelte significa, come afferma Ryding, selezionare gli elementi più rivelanti sulla base della loro frequenza, così per lessico, per gli aspetti morfosintattici e fonologici. Per quanto riguarda, ad esempio, il repertorio lessicale del FSA, esso coincide largamente con quello del MSA. È possibile, però, notare alcuni lemmi tipici delle varietà colloquiali. Tra questi i più diffusi sono: *rāh* 'andare', *šāf* 'vedere', *ġāb* 'portare', *lāzim* 'dovere', *fī* 'c'è, ci sono', *kamān* 'anche', *mīn* 'chi', *lissa* 'non ancora', *leeš* 'perché', *miš* 'non'⁴, *ween* 'dove'⁵, *ba* 'deed' 'dopo'. Accanto a queste parole ve ne sono altre, come *mumkin* 'possibile' e *ind* 'avere', che sono presenti nel MSA ma che vengono usati seguendo norme più restrittive. Per quanto riguarda, invece, la pronuncia e il quadro fonologico possono essere evidenziati alcuni tratti del consonantismo, tipici delle parlate urbane, in cui le interdentali sono realizzate come fricative (*t̪* > *s*; *d̪* > *z*), l'uvulare occlusiva sorda come glottidale occlusiva sorda (ʔ) mentre quest'ultima (*hamza*) non viene quasi mai pronunciata. Il vocalismo, in particolare il trattamento delle vocali interne nei verbi, è forse uno dei temi più complessi: per questo, l'unica scelta possibile appare quella di fare riferimento al vocalismo dell'arabo standard visto il suo grado di intelligibilità. In ambito morfologico, i fenomeni di flessione sono quelli che risentono maggiormente dell'influenza del vernacolo. Tra questi, i più frequenti riguardano l'omissione delle vocali di declinazione (*i' rāb*), l'eliminazione del duale e del femminile plurale nella categoria verbale e nei pronomi, la cancellazione della *nūn* nei suffissi verbali di seconda persona femminile singolare e nella seconda e terza persona plurale, la creazione di una categoria di verbi con l'oggetto diretto incorporato attraverso l'uso della particella *li-* (es. *talfan-lik*). Questi sono solo alcuni dei tratti caratteristici del FSA, che lo distinguono sia dal MSA sia dalle varianti vernacolari e che, per la loro diffusione e intelligibilità, confermano che si tratta di una lingua di *koiné*.

⁴ Negazione utilizzata davanti a sostantivi, pronomi, aggettivi e participi.

⁵ Interrogativo.

3. *Fasi del progetto*

Il progetto che presentiamo qui intende rendere materia didattica il complesso *continuum* diglossico a cui molti studiosi si sono appellati criticando la tesi fergusoniana con particolare riguardo all'insegnamento, accanto alla varietà standard, del FSA per i livelli B1 e B2. Il progetto si divide in tre fasi, ciascuna della durata di un anno.

In una prima fase saranno passati in rassegna studi e ricerche finora condotti sulla valutazione delle competenze linguistiche in base alle quattro abilità della lettura, ascolto, scrittura e produzione orale. L'obiettivo è qui di esaminare le metodologie e il materiale adottati nell'insegnamento del FSA al fine di valutarne l'efficacia per sviluppo delle competenze comunicative degli studenti italofoeni per i livelli B1 e B2. Il progetto parte dal presupposto che, nonostante l'intelligibilità del FSA da parte di ogni arabofono, ciascun paese possiede il proprio FSA: essi si distinguono negli idiomatismi e nel lessico adottato, più che per i meccanismi sintattici o morfosintattici. Il nostro obiettivo è evidenziare gli elementi più salienti nel processo di intercomprensione evidenziando, più che le caratteristiche peculiari di ogni FSA, i tratti comuni (principalmente nel contesto egiziano e levantino). Questo esame ci consentirà di selezionare i contenuti da inserire nella certificazione a seconda delle abilità. All'interno della prima fase, sarà sottoposto al campione di studenti un questionario che servirà a capire le motivazioni che li spingono a imparare le varietà parlate e a verificare la loro volontà di apprendere sia il MSA sia una varietà orale.

La seconda fase è quella più operativa e che prevede l'insegnamento del FSA e del MSA seguendo una metodologia contrastiva: essa sarà di grande utilità per rendere lo studente consapevole degli elementi di variazione che distinguono le due varietà. Utilizzeremo a tal fine il metodo proposto da Karin Ryding nel suo *Formal Spoken Arabic. Basic Course*.

Una volta terminato il corso di FSA, comincerà la terza e ultima fase che prevede l'elaborazione di un test nel quale i contenuti del corso saranno strutturati utilizzando i modelli dei test previsti per i livelli B1 e B2 del QCER. Le prove, preparate in maniera analoga ai test di competenza attuali per le lingue europee, comprenderanno quesiti per la misurazione delle quattro abilità, che saranno così organizzate: una prova di lettura, una di grammatica comprendente sia le nozioni sintattiche e morfosintattiche sia le strutture fraseologiche e comunicative tipiche del FSA, una prova scritta relativa al MSA, una prova di ascolto e una prova di produzione orale. Il progetto si propone di differenziare i requisiti richiesti per le due

abilità di produzione e comprensione orale: saranno in tal senso elaborati due diverse griglie di requisiti, una per la produzione orale e una per la comprensione in FSA. Una volta elaborati i test, saranno somministrati in via sperimentale a studenti universitari allo scopo di verificare le eventuali criticità. I risultati saranno esaminati alla luce delle difficoltà riscontrate dagli studenti e saranno valutate eventuali azioni correttive sia per quanto riguarda l'elaborazione stessa del test sia relativamente ai contenuti del corso.

BIBLIOGRAFIA

ALBIRINI A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics. Diglossia, variation, codeswitching, attitudes and identity*. New York: Routledge.

BASSIOUNEY R. (2009). *Arabic Sociolinguistics. Topics in Diglossia, Gender, Identity, and Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

BERTOCCHI D., QUARTAPELLE, F. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano: La Nuova Italia.

CALVET L. J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Les Edition Plon.

DROZDIK, L. (2006). Prestigious Oral Arabic as a Linguistic Model in the Instruction of Arabic. In: *Asian and African Studies*, 15, 3-17.

DURAND O. (2009). *Dialettologia araba*. Roma: Carocci.

DE MAURO T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L. (2002). *Italiano 2000. Indagini sulle moti in viazione nei sui pubblici idell'it aliano diffuso frast ranieri*. Roma: Bulzoni.

EID, M. (1988). Principles of Codeswitching between Standard and Egyptian Arabic. In: *Al-'Arabiyya* (21), 51-79.

FERGUSON C. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325-340.

FRAYḤA, A. (1973). *Nahwa 'arabiyya muyassara*. Beirut: Dār al-ṭaqāfa.

MITCHELL, T.F., AL-HASSAN S. (1994). *Modality, Mood and Aspect in Spoken Arabic*. London and New York: Kegan Paul International.

(AL-)MŪSĀ , N. (1988). Al-izdiwāḡiyya fī al-'arabiyya, mā kāna wa mā kā' in wa mā yanbaḡī an yakūn. In: *Nadwa al-izdiwāḡiyya fī al-luḡa al-'arabiyya*. 'Ammān: Maḡma' al-luḡa al-'arabiyya al-Urdunnī, 83-105.

RĪMĀN I., DARWĪŠ A. (2008) *Bayna al-'āmmiyya wa al-fuṣḥā: mas'ala al-izdiwāḡiyya fī al-luḡa al-'arabiyya fī zaman al-'awlama wa al-i'lām*. Malbourne: Writescop Publishers.

RYDING K.C., MEHALL.D.J. (2005). *Formal spoken Arabic*. Washington,D.C.: Georgetown University.

(AL-)ŠAYḤ M. (1988). *Binā' miqyās li-l-kafā'a al-luḡawiyya fī al-luḡa al-'arabiyya ka-luḡa aḡnabiyya*, PHD Thesis, Università di Tanṭā, Egitto.

WIDDOWSON. (1988). Grammar and nonsense, and learning. In: W. Rutherford, M. Sharwood Smith. *Grammar and second language teaching*. New York: Newbury House Publishers, 146-155.