

Ivana Pepe\*

*Insegnamento dell'arabo in ambito militare:  
riflessioni su metodi e certificazioni.*

*Introduzione*

La relazione che intercorre tra *fushā* o 'arabo letterale standard' e *āmmiyya* o 'arabo colloquiale', ha da sempre posto importanti questioni di carattere teorico che hanno avuto ricadute pratiche per quanto concerne in particolare il campo dell'insegnamento.

Sia che si tratti di ambiti scolastico-accademici, sia di settori più specificatamente professionali, per progettare un corso di arabo è necessario rispondere a un grande dilemma: quale arabo insegnare? L'arabo standard, utile a comprendere e produrre testi scritti di una certa formalità e comprendere notizie radio-televisive, oppure l'arabo colloquiale strumento indispensabile per la comunicazione di tipo quotidiano-familiare?

La teoria diglottica alla base della descrizione sociolinguistica dell'arabo, elaborata per la prima volta da Ferguson nel 1959, ha imposto da sempre questa scelta di campo in fase di insegnamento/apprendimento.

In Italia e all'estero, la maggior parte dei corsi universitari, almeno fino all'avvento del nuovo millennio, inserivano nella loro offerta formativa l'insegnamento dell'arabo classico, versione temporalmente precedente all'arabo standard e unica chiave per accedere alla lettura e alla comprensione di testi religiosi, scientifici e letterari della tradizione arabo-islamica.

---

\* Ivana Pepe, Dottore di ricerca in Civiltà dell'Asia e dell'Africa, curriculum Civiltà islamica, presso Sapienza Università di Roma, in co-tutela con l'Université Diderot-Paris 7, è docente a contratto di Lingua araba presso il Centro di lingue estere dell'Arma dei Carabinieri, Roma.

Successivamente, la necessità di rispondere a esigenze più comunicative da parte di chi intraprendeva lo studio di questa lingua, ha portato all'introduzione di insegnamenti di arabo colloquiale, scegliendo tra uno o più dialetti, spesso in base alla nazionalità dei lettori in carica nelle varie sedi universitarie.

Per quanto concerne l'ambito militare e nello specifico l'insegnamento dell'arabo presso il Centro di Lingue Estere dell'Arma dei Carabinieri, i corsi attivati sono destinati a un pubblico le cui esigenze e mansioni sono notoriamente diversificate, ma accomunate spesso da un preciso obiettivo: il conseguimento del Joint Forces Language Test (JFLT), ossia la certificazione ufficiale impiegata da tutte le forze militari NATO, a partire dal 2006, per l'accertamento linguistico.

Questo obiettivo trasversale impone che l'insegnamento venga orientato quasi esclusivamente al superamento del JFLT, tralasciando aspetti della lingua altrettanto necessari per svolgere in maniera ancora più efficace ed efficiente alcuni compiti operativi di grande rilevanza.

Le prove del JFLT, sia quelle scritte che orali, sono infatti concepite in arabo standard. Aspetto che risolve aprioristicamente il dilemma dell'insegnante, il quale è guidato a orientare il proprio corso verso una formazione principalmente in questa varietà.

A seguito di riflessioni condotte all'interno del gruppo informale di ricerca sull'arabo a Roma Tre, guidato dal prof. Giuliano Lancioni, e a personali analisi realizzate sui descrittori dello STANAG 2006, documento NATO alla base dell'elaborazione delle prove del JFLT, si intende fornire un contributo per una futura diversificazione dell'attuale offerta formativa in ambito militare, che possa ridurre quel divario che si genera tra obiettivi certificativi e obiettivi realmente professionali.

Qualsiasi tipo di intervento all'attuale programmazione in ambito militare, richiederebbe tuttavia una raccolta e uno studio accurato di testi autenticamente prodotti nei diversi scenari operativi in cui il personale sarà di fatto impiegato.

Nel primo capitolo sarà descritto il modello certificativo impiegato in ambito militare, mentre nel secondo e nel terzo saranno presentate le diverse teorie elaborate a partire dal 1959 per descrivere l'arabo da un punto di vista sociolinguistico e alcuni modelli di insegnamento che integrano arabo standard e arabo colloquiale. Nel quarto si riportano, invece, i risultati dell'analisi dei descrittori dello STANAG 6001, che costituiscono la base oggettiva, su cui è stata poi elaborata la proposta, ancora da intro-

durre e sperimentare, di un modello di insegnamento integrativo a triplice matrice.

### 1. *La certificazione in ambito militare*

Il Joint Forces Language Test è dal 2006 la certificazione ufficiale impiegata per accertare la conoscenza delle lingue straniere «non solo di tutte le Forze Armate italiane ma anche di tutti i paesi membri della NATO [...]» (Scarfi, 2015:28).

È un test che verifica il livello di conoscenza delle quattro abilità linguistiche, le due produttive di *Speaking* e *Writing* e le due ricettive di *Listening* e *Reading*, secondo le direttive dello STANAG 6001, documento di standardizzazione elaborato nella sua prima edizione nel 1976 e successivamente ripreso e ampliato nel 2003 dall'agenzia linguistica della NATO ossia la BILC (*Bureau for International Language Coordination*).

Lo scopo di questo documento è:

- » definire i requisiti linguistici del personale da impiegare presso gli Staff internazionali;
- » consentire di adattare le procedure nazionali agli standard internazionali in campo linguistico;
- » uniformare le modalità di accertamento delle conoscenze linguistiche.

Oggi alla sua quinta edizione, lo STANAG 6001 cerca di fornire un quadro di riferimento per una corretta interpretazione dei criteri di valutazione della conoscenza linguistica, stabilendo delle chiare differenze qualitative tra i vari livelli e fornendo una dettagliata descrizione delle capacità necessarie per ciascuno di essi.

La descrizione dei livelli è articolata in tre aspetti:

- » contenuto (*content*) ossia gli ambiti sociali e culturali in cui si può agire linguisticamente;
- » capacità (*task*) ossia i compiti e le attività che si è in grado di svolgere usando una data lingua;
- » precisione (*accuracy*) ossia il grado di precisione con cui si usa la lingua testata.

Oltre a definire i criteri di valutazione, fornisce informazioni preziose per la progettazione didattica dei corsi relative al grado di specialità della lingua da valutare e quindi da insegnare, specificando per ciascun livello quanto generali o specifico-professionali saranno i contesti di impiego della lingua e il loro grado di formalità.

Per ciascuna competenza linguistica sono previsti 6 livelli base di conoscenza, cui si può aggiungere la qualifica *plus* '+' se il livello di competenza supera sostanzialmente i livelli base da '0' a '4', senza per questo raggiungere i requisiti per il livello base successivo:

- » Livello '0': No proficiency;
- » Livello '0+': Memorized proficiency;
- » Livello '1': Survival;
- » Livello '1+': Survival +;
- » Livello '2': Functional;
- » Livello '2+': Functional +;
- » Livello '3': Professional;
- » Livello '3+': Professional +;
- » Livello '4': Expert;
- » Livello '4+': Expert +;
- » Livello '5': Highly-articulate native.

Gli estremi di questa scala valutativa, il livello '0' e il livello '5', corrispondono rispettivamente alla totale assenza di competenza linguistica e alla piena padronanza della lingua, e quindi a una competenza bilingue, per il cui accertamento è previsto uno 'Special Test'.

Il JFLT è dunque un sistema di prove concepite in ciascun paese NATO per certificare il livello delle quattro abilità linguistiche, con l'obiettivo di tradurre fattivamente le linee guida dello STANAG 6001.

In Italia, il JFLT è stato elaborato a livello nazionale solo per alcune lingue, tra cui l'inglese, il francese, il tedesco, lo spagnolo, il portoghese e l'arabo. In particolare, le prove relative alle abilità ricettive 'R' ed 'L' sono comuni alle quattro Forze Armate e sono elaborate per testare un linguaggio 'politico-strategico-militare' generale a carattere di interforze, mentre le prove di 'S' e 'W' si basano su un linguaggio specifico a ciascun corpo militare.

Le prove del JFLT italiano per l'arabo sono concepite, per l'insieme delle quattro abilità, in arabo standard moderno, disattendendo in una certa misura le direttive dello STANAG 6001 e quindi i reali fini professionali del pubblico cui è destinato.

L'arabo standard moderno (ASM o più comunemente indicato con l'acronimo inglese MSA ossia *Modern Standard Arabic*) rappresenta infatti la varietà alta della lingua araba impiegata per produrre testi formali sia scritti che orali, tradizionalmente riconosciuta dai linguisti come la lingua dei mass-media. Esso quindi non è il mezzo abitualmente impiegato nelle conversazioni informali e di vita quotidiana, che pur costituiscono aspetti di grande pertinenza per l'accertamento delle competenze linguistiche, sia in ambito NATO sia in ambito europeo e internazionale.

I contenuti del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER in inglese CEFR *Common European Framework of Reference*) per la conoscenza delle lingue o dell'*American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL) Proficiency Guidelines costituiscono anch'essi degli esempi di riferimento.

Cosa hanno in comune questi tre modelli di riferimento? Di certo, l'approccio funzionale-comunicativo, per cui la conoscenza linguistica è valutata in base alle diverse attività o compiti (*tasks*) che essa permette di svolgere nella vita reale. Questo approccio se applicato all'insegnamento dell'arabo deve necessariamente confrontarsi, come si accennava poc'anzi, con la particolare situazione sociolinguistica di questa lingua:

When we apply the task-based approach proposed by CEF<sup>1</sup> to the teaching of Arabic, we are immediately confronted with the fact that, unlike what we see in most European languages, Arabic native speakers would not resort to just a single variety of the language to carry out the linguistic acts related to CEF tasks. When dealing with some communicative acts (e.g., asking for the price of an item) native speakers of Arabic would normally use a local Colloquial Arabic (CA) variety, whereas when dealing with other communicative acts (e.g., writing an essay) they would use a Standard Arabic (SA) variety. (Giolfo, 2018:2268-2272 pos. Kindle)

In virtù di queste considerazioni, se si vuole rispondere in maniera efficace alle linee-guida dello STANAG 6001 e/o del QCER e dell'ACTFL, sarebbe tanto necessario quanto auspicabile il superamento della visione diglottica che informa in maniera ancora preponderante l'insegnamento della lingua araba e le prove certificative, sia in ambito accademico che militare.

---

<sup>1</sup> Abbreviazione parziale di CEFR *Common European Framework of Reference*.

## 2. *La variazione in arabo*

### 2.1. *La diglossia*

Quando si parla di variazione in arabo, ci si riferisce generalmente alla capacità di variare la produzione linguistica secondo un repertorio che comprende una o più lingue o dialetti il cui uso è regolato dalla comunità linguistica di appartenenza. In sociolinguistica, quando si parla di variazione di repertorio si fa riferimento a casi di bilinguismo e diglossia.

Il primo a impiegare per la prima volta il termine diglossia è stato Ferguson per descrivere la situazione linguistica della Grecia, di Haiti, della Svizzera e dei paesi arabi per distinguere questo fenomeno da quello del bilinguismo. Con il termine bilinguismo si indica spesso la condizione di un singolo attore capace di mobilitare diverse varietà linguistiche. Al contrario, la diglossia è un fenomeno sociale, caratterizzato dalla coesistenza e la ripartizione socialmente codificate di più varietà.

Si definisce diglossia la coesistenza tra una varietà “alta” e una varietà “bassa” del linguaggio, che a causa di ragioni storico-politiche, si sono distinte per status e funzioni sociali differenti. Per l’arabo la varietà ‘bassa’, Low (L) secondo la terminologia di Ferguson, è rappresentata dall’*‘amm-iyya*, la varietà più ‘alta’, High (H), dalla *fuṣḥā*:

The most characteristic feature of the Arabic language situation is that the language community has as its written standard norm/variety a language form – al-‘arabiyya al-fuṣḥa (“most eloquent Arabic”) – which is not based on the ordinary/natural spoken variety of any segment of the population, and which is genetically related to, but highly divergent from, the spoken varieties. (Ferguson 1959:329)

Le due varietà individuate da Ferguson si distinguono per dei tratti fondamentali: la funzione, il prestigio, l’acquisizione e la standardizzazione. Per quanto concerne la funzione, Ferguson ha individuato alcuni contesti sociali in cui solamente una delle due varietà è considerata appropriata. Infatti, secondo questa visione diglottica, i parlanti opterebbero per l’una o per l’altra varietà in maniera discreta e sulla base di fattori diafasicamente pertinenti, come il tipo di contesto, gli interlocutori, le circostanze e gli obiettivi.

Per quanto concerne il prestigio, la varietà H è considerata superiore rispetto alla varietà L. Nel mondo arabo, il prestigio della lingua classica è legato al Corano, alla produzione letteraria e scientifica. Differenti sono anche le modalità di acquisizione di queste due varietà: gli adulti parlano ai bambini la varietà L e i bambini la apprendono come lingua materna, mentre la varietà H viene acquisita durante il percorso scolastico.

La standardizzazione segna una distinzione netta tra H e L. Infatti per la prima esiste solitamente una tradizione di studi linguistici che hanno prodotto dizionari, grammatiche e manuali di fonetica. Questo invece risulta quasi o del tutto assente per la varietà L.

Per quanto la teoria di Ferguson presenti dei limiti evidenti per la descrizione sociolinguistica dell'arabo, riduttiva infatti appare l'opposizione tra H e L dal momento che in arabo esistono più varietà di H (arabo classico e arabo standard moderno) e più varietà di L, è innegabile che il suo contributo abbia inaugurato una tradizione di studi e teorie che difficilmente si discostano dalla nozione di una diglossia bipolare e linguisticamente bi-sistemica.

È il caso del modello multilivello di S.M. Badawī (1973), che cerca di rendere giustizia a questa diversa complessità dell'arabo. Basandosi sull'originale opposizione tra varietà H e L, la estende e la articola in cinque livelli: i primi due appartenenti alla varietà alta, ossia (*fushā al-turāt* 'arabo classico della tradizione' e *fushā al-'asr* 'arabo classico moderno), gli ultimi due a quella bassa (*'āmmiyyat al-mutanawwirīn* 'il dialetto degli educati', *'āmmiyyat al-'ummiyyīn* 'il dialetto degli analfabeti') e il terzo a una varietà mediana (*'āmmiyyat al-mutaqqafīn* 'il dialetto dei colti'). Il passaggio non più discreto ma continuativo si realizza solamente tra gli ultimi tre livelli.

## 2.2. *Il sistema unico*

La diglossia spiega il rapporto che esiste tra due sistemi che differiscono sia da un punto di vista linguistico che sociolinguistico, e la commutazione di codice, altresì detta *code-switching*, è il principio che regola come le sezioni espresse da un codice si alternano e affiancano a sezioni espresse da un altro codice. Il passaggio tra l'una e l'altra varietà è spesso legata dalla scelta del locutore di ridurre o aumentare la formalità del proprio discorso.

Questo fenomeno non può dunque coesistere con l'idea di un passaggio continuo e non discreto tra varietà stilisticamente, e non linguisticamente, differenti.

L'idea di *continuum*, le cui estremità sono pur sempre rappresentate dalla varietà H e L di Ferguson, è alla base della teoria a sistema unico, che vede in Hary uno dei suoi primi teorizzatori. Secondo questa nuova prospettiva, H e L non costituiscono più due sistemi di lingua differenti, ma piuttosto due punti che delimitano una serie di possibilità linguistico-stilistico-funzionali che si distribuiscono tra la varietà idealmente più alta e quella idealmente più bassa.

In base al mutamento delle condizioni linguistiche ed extralinguistiche, i testi prodotti presenteranno di volta in volta un maggior numero di elementi propri dell'arabo colloquiale, o Basiletto/Varietà C secondo la nomenclatura proposta da Hary, o propri dell'arabo standard, Acroletto/Varietà A. Una compresenza equilibrata tra elementi dell'una e dell'altra varietà si registrerebbe al centro di questo *continuum*, con una varietà mediana che Hary definisce Mesoletto o Varietà Bn.

Le variabili che secondo Hary condizionano la variazione lungo il *continuum* sono: (i) il contesto più o meno formale della situazione comunicativa; (ii) l'oggetto della discussione; (iii) l'abilità del locutore di parlare l'arabo standard; (iv) lo stato emozionale del locutore; (v) i partecipanti allo scambio linguistico; (vi) l'obiettivo dello scambio; (vii) il tipo di relazione con il pubblico.

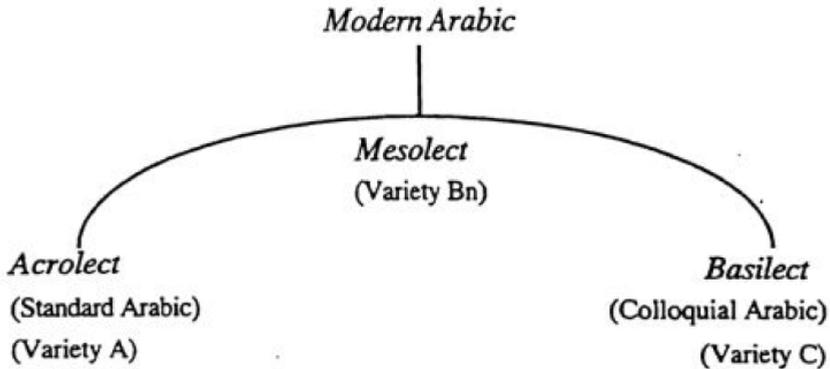


Fig. 1. The Arabic continuum (Hary, 1996, p. 73)

Nel sistema multiglossico descritto da Hary, *diglossic continuum* 'continuum diglossico' per Mejdell (2006), anche la varietà mediana presenta delle sistematicità al pari delle varietà limite. Ciò permetterebbe l'ideazione e la produzione di una grammatica unitaria in cui gli elementi caratterizzanti le differenti varietà vengano puntualmente descritti: «The systematic nature of Variety Bn, however, allows us to argue for the creation of one grammar that can account for the different varieties.» (Hary, 1996:84)

La lingua araba standard potrebbe quindi, con un graduale spostamento verso il centro del *continuum*, non identificarsi più con la Varietà A ma piuttosto con quella Bn, che ben rappresenta le caratteristiche dell'uno e dell'altro estremo: «Il termine standard si trova tuttavia usato spesso anche per indicare la lingua media, neutra, priva di marche sociolinguistiche; o il corpo della lingua comune diffuso in maniera indifferenziata presso un'intera comunità linguistica.» (Berruto, 2010)

### 3. *Alcuni modelli di insegnamento dell'arabo*

Se arabo standard moderno e arabo colloquiale rappresentano per la teoria unitaria estremi ideali di un *continuum* linguistico, al cui centro si registra la maggiore compresenza di elementi dell'una e dell'altra varietà, sarebbe necessario adottare manuali didattici che descrivano in maniera puntuale il funzionamento della variazione secondo un approccio pedagogico comunicativo-funzionale. E questo non può prescindere da analisi di testi autentici, che mettano in evidenza le correlazioni tra i tipi di discorsi e le caratteristiche grammatico-stilistico-lessicali dei testi prodotti.

Manuali didattici concepiti secondo la teoria unitaria, da un lato, e l'approccio comunicativo-funzionale, dall'altro, sono tuttavia ancora troppo rari e mai del tutto esaustivi. Spesso richiedono, infatti, l'integrazione di manuali e/o altri strumenti didattici dedicati all'insegnamento della varietà alta e/o bassa, intesi come sistemi linguistici completamente o parzialmente indipendenti l'uno dall'altro.

È il caso ad esempio del manuale della Ryding e di Mehall (2005), alla sua seconda edizione, il cui obiettivo è fornire uno strumento didattico per l'apprendimento del Formal Spoken Arabic (FSA), una varietà standardizzata di arabo parlato che presenta sia caratteristiche di comunicazione interdialettale sia aspetti del linguaggio letterario standard, ma che richiede tuttavia una precedente alfabetizzazione in MSA.

This text is not meant to replace any of the excellent and time-tested texts for MSA, since it does not deal with the same variety of language. It may, however, in combination with MSA, serve academic Arabic departments as a tool for increasing spoken Arabic skills at the elementary and intermediate levels, an important consideration in today's proficiency-oriented world. (Ryding, 2005: xi)

Per rispondere in maniera adeguata alle esigenze comunicative descritte dai documenti valutativi di riferimento precedentemente citati, è quindi necessario sperimentare metodologie didattiche che integrino l'insegnamento di più varietà. Questo, almeno, è quanto è stato fatto finora.

I modelli didattici integrativi più comuni possiamo definirli a doppia matrice poiché spesso associano, seppur in modo e con tempistiche differenti, l'insegnamento dell'arabo standard a quello di uno o più dialetti, secondo una visione diglottica, oppure dell'arabo standard con una varietà mediana, come ad esempio quella del FSA, se si propende per una visione unitaria o comunque di *continuum*.

Un interessante modello integrativo a doppia matrice, proposto da Giolfo-Salvaggio (2018), cerca di rispondere in maniera originale agli obiettivi previsti dai diversi livelli del QCER, che sono in tutto sei (A1, A2, B1, B2, C1, C2), più tre intermedi (A2+, B1+, B2+).

- » Livello 'A1': Base;
- » Livello 'A2': Elementare;
- » Livello 'A2+': Elementare +;
- » Livello 'B1': Intermedio;
- » Livello 'B1+': Intermedio +;
- » Livello 'B2': Intermedio Superiore;
- » Livello 'B2+': Intermedio Superiore +;
- » Livello 'C1': Avanzato;
- » Livello 'C2': Di padronanza.

A partire da un'attenta analisi dei loro descrittori, i due autori propongono un insegnamento che esclude inizialmente l'arabo standard in favore dell'arabo colloquiale. Le attività linguistiche previste per un livello A1 richiedono prevalentemente la conoscenza dell'arabo colloquiale e solo in maniera incidentale quella dell'arabo standard. Già per un livello A2, sebbene il focus resti l'arabo colloquiale, l'arabo standard è progressivamente introdotto per acquisire sempre maggiore importanza per i livelli successivi. In particolare per i livelli B2 e C1, l'enfasi sarà sull'arabo standard,

nonostante attività di mantenimento e approfondimento siano previste anche per l'arabo colloquiale. Per i livelli B1 e C2 bisognerebbe fornire una eguale attenzione a entrambe le varietà. «Therefore, after an initial exclusion of SA to the benefit of CA (from the first classes until the introduction of the alphabet), for most of the teaching process, CA and SA will have to be approached simultaneously.» (Giolfo, 2018:2412-2414 pos. Kindle)

Un altro aspetto di particolare rilievo evidenziato in questo studio è la forte correlazione che emerge tra arabo colloquiale e competenze orali, da un lato, e arabo standard e competenze scritte, dall'altro:

As far as the lower (A1, A2) and intermediate (B1, B2) levels are concerned, the alternation of CA and SA in covering the different tasks is more strictly related to the nature (oral versus written) of the basic language skills required by the levels' tasks. In levels A1, A2, B1, and B2, CA tends to be more strictly associated with oral skills and SA with written skills. (Giolfo, 2018:2419-2421 pos. Kindle)

#### 4. *Analisi dei descrittori dello STANAG 6001*

In ambito militare, quale arabo sarebbe necessario apprendere e quindi insegnare e certificare per centrare gli obiettivi dello STANAG 6001? Per rispondere a queste domande, analogamente a quanto proposto nello studio di Giolfo Salvaggio, si è partiti dall'analisi dei descrittori del documento di standardizzazione per verificare, da un lato, la distribuzione degli ambiti in cui la conoscenza linguistica si applica e, dall'altro, la distribuzione dei compiti/attività che richiedono l'uso di un arabo più colloquiale o più standard.

Questi compiti non attengono solo ed esclusivamente alla sfera lavorativa, spesso sono invece legati ad attività quotidiane che prescindono completamente da essa o le fanno da contorno.

Come è possibile notare dal Grafico 1, la richiesta di essere linguisticamente competente in più ambiti caratterizza i descrittori di tutte e quattro le abilità e le applicazioni al campo professionale sono maggiormente evidenti per i livelli più alti. Nonostante ciò, emerge una quasi equa distribuzione tra usi generali e professionali nei descrittori NATO se considerati nella loro interezza (Grafico 2).

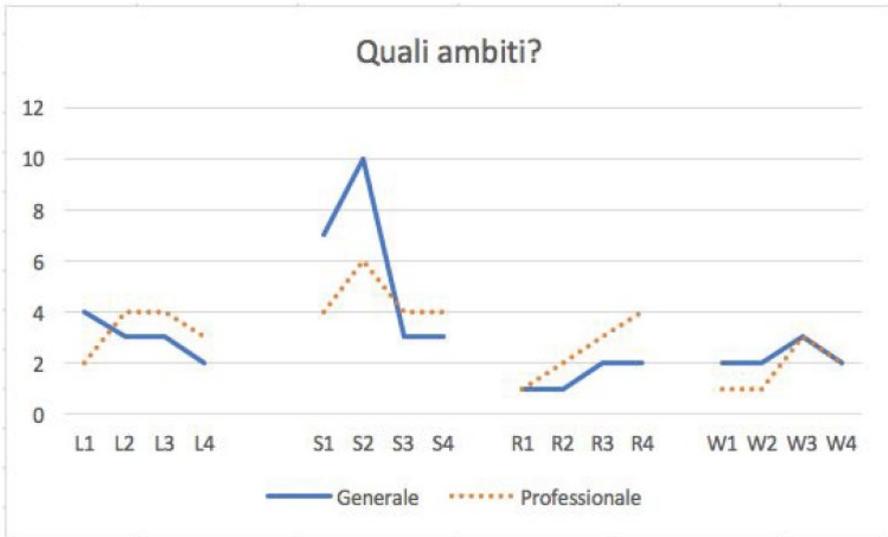


Grafico 1.

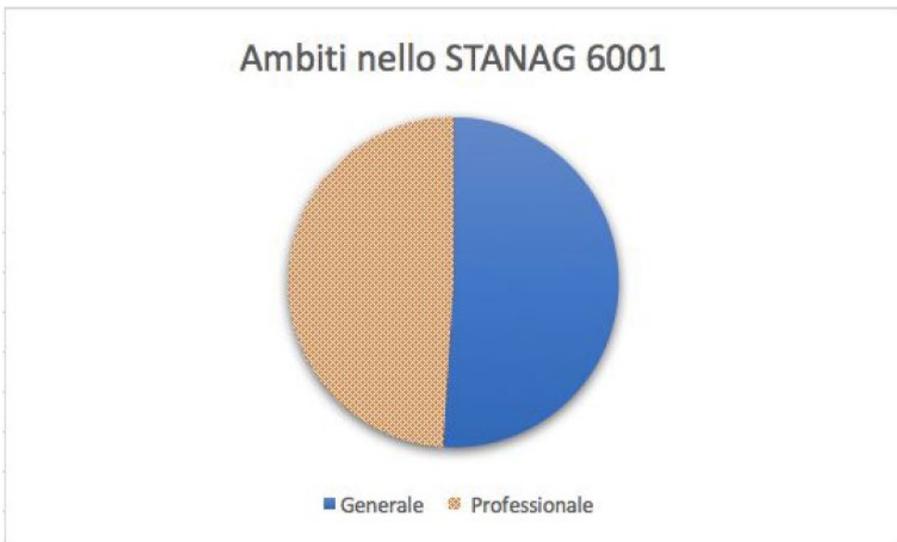


Grafico 2.

La variazione degli ambiti, generale o professionale, non implica necessariamente una corrispondenza predeterminata con l'uso dell'arabo colloquiale e dell'arabo standard. Altri sono gli elementi che bisogna considerare, come ad esempio il contesto più o meno formale in cui si realizzano le attività linguistiche che sono valutate. Compiti professionali specifici possono di fatto richiedere l'uso di un arabo più colloquiale, ad esempio dare o ricevere istruzioni pratiche, mentre attività generiche, come comprendere notizie radio-televisive, necessitano di una maggiore conoscenza in arabo standard.

L'analisi della variazione linguistica, contrariamente a quella proposta da Giolfo-Salvaggio (2018), è realizzata secondo una concezione unitaria della lingua araba per cui, non si attribuisce in maniera netta ed esclusiva l'uso dell'arabo colloquiale o di quello standard ai diversi compiti definiti dal documento NATO. Questo anche a causa della mancanza di un campione rappresentativo di testi arabi, prodotti o impiegati autenticamente negli ambienti professionali in cui il personale si troverà a operare.

Sull'analisi dei contesti e del grado di formalità che richiedono le diverse attività linguistiche, si è giunti ai risultati riassunti nel Grafico 3.

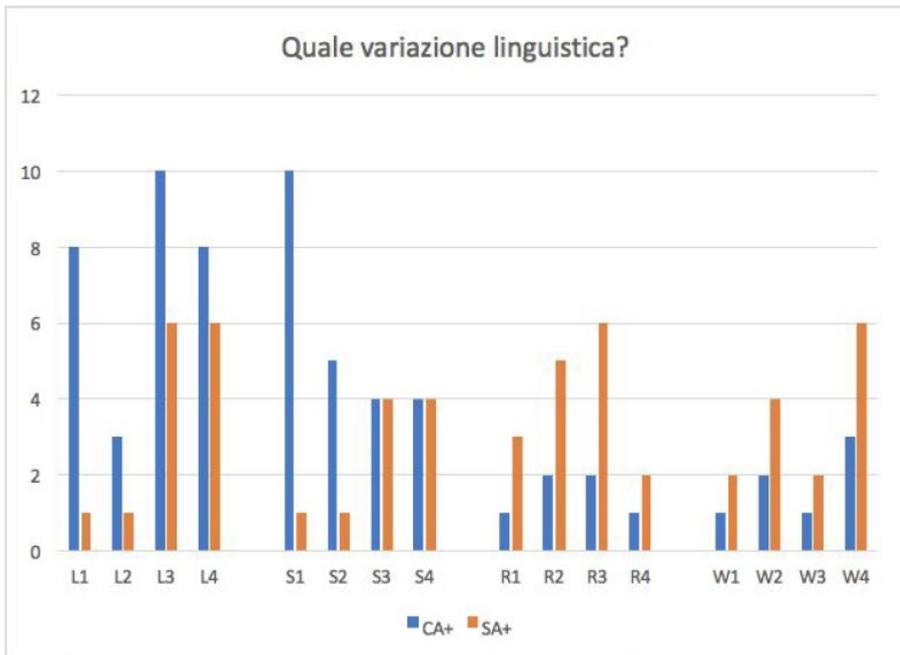


Grafico 3.

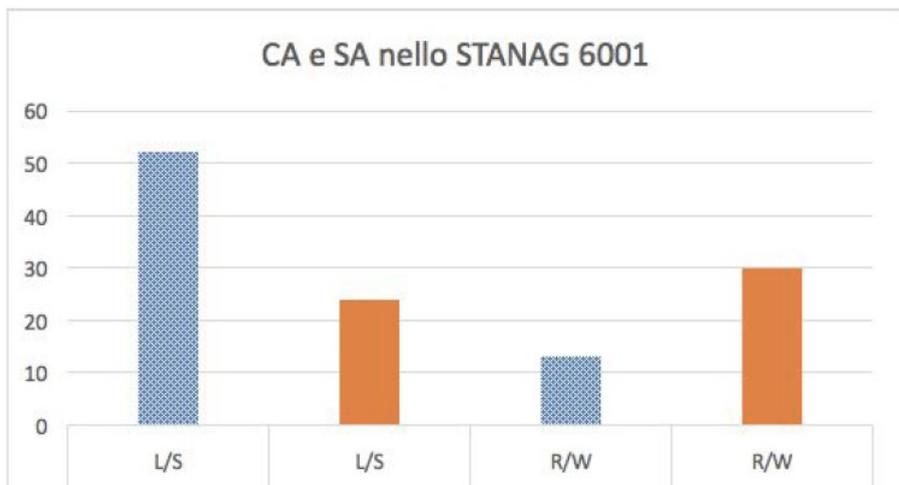


Grafico 4.

In particolare, emerge che per svolgere attività linguistiche orali è richiesta una maggiore competenza in un arabo più colloquiale, anche se per i livelli intermedio-alti aumenta la necessità di una maggiore conoscenza dell'arabo standard. I compiti e le attività scritte, invece, richiedono una più diffusa padronanza dell'arabo standard.

La tendenza evidenziata da Giolfo-Salvaggio, per cui esiste una forte correlazione tra attività linguistiche scritte e arabo standard, e attività orali e arabo colloquiale, è confermata anche dalla presente analisi (Grafico 4).

Dall'analisi svolta sullo STANAG 6001, sembra inoltre evidente la necessità di conoscere entrambe le varietà al fine di conseguire la certificazione per tutti i livelli delle diverse competenze.

Il modello di insegnamento integrato di Giolfo-Salvaggio (2018), che esclude l'insegnamento dell'arabo standard per i primi livelli, risulterebbe quindi inappropriato per gli obiettivi NATO, in favore di quello proposto da Ryding-Mehall (2005). Affiancare dopo un primo periodo di alfabetizzazione, l'insegnamento di una varietà colloquiale abbastanza formale come il FSA, all'arabo standard comporterebbe, infatti, diversi vantaggi.

Trattandosi di una varietà interdialettale, e pertanto abbastanza flessibile, offre, a un personale che sarà impiegato o si troverà ad interagire con gente proveniente da varie zone del Medio Oriente e più in generale del mondo arabo, la possibilità di svolgere in maniera piuttosto efficace diverse attività linguistiche di tipo sia orale che scritto.

The language described and taught in this text is not a spoken dialect of a specific Arab region. Within the continuum of spoken Arabic variants, registers, and styles it is an intermediate language which embodies characteristics of interdialectal communication, as well as aspects of the standard literary language, and which has proven extremely useful to Foreign Service Officers assigned to various posts in the Arab world. (Ryding, 2005: xxvi)

Infatti la conoscenza di questa varietà non solo permetterebbe di interagire oralmente, seppur risultando ancora troppo aulica per attività quotidiane più informali, ma anche di meglio produrre e comprendere messaggi scritti come quelli che spesso si trovano nei blog o sui social network e che presentano elementi di tipo colloquiale.

Per quanto ai livelli basso-intermedi, il FSA non permetta di produrre o capire alla perfezione messaggi orali prodotti nella varietà effettivamente in uso, costituisce tuttavia uno strumento per accedere con maggiore rapidità e naturalezza all'apprendimento di uno o più dialetti, in particolare della zona mediorientale.

At FSI, students are trained in communicative skills to serve them in a variety of posts in the Arab world. Feedback from officers in the field has consistently and strongly advocated the need for spoken Arabic skills that can be used widely throughout the Middle East. Experience has shown that the most practical language to teach foreign affairs personnel going to the Arab East (excluding Egypt, the Sudan, and North Africa) is a standardized variant of spoken Arabic, colloquial enough not to sound pedantic and flexible enough to be of use throughout the Arab East. (Ryding, 2005: xxvi)

Conoscere e decodificare varietà dialettali specifiche e regionalismi risulta tuttavia un obiettivo previsto dal documento NATO per i livelli intermedio-alti. Nei descrittori del livello 4 dello Speaking si trovano frasi come «Can readily tailor his/her use of the language to communicate effectively with all types of audiences» oppure in quello del Listening «Understands utterances from a wide spectrum of complex language and readily recognizes nuances of meaning and stylistic levels as well as irony and humor».

#### 4.1. *Proposte per l'insegnamento dell'arabo in ambito militare*

In un'ottica di insegnamento e quindi di certificazione dell'arabo per rispondere in modo pertinente ai descrittori dello STANAG 6001, sembra quindi necessaria una rielaborazione delle prove del JFLT alla luce delle riflessioni appena elaborate.

In particolare, si potrebbe proporre un modello integrativo non più a doppia matrice bensì a tripla matrice, basato su una visione unitaria della lingua araba. Le varietà in gioco sarebbero quindi tre: l'arabo standard, quello colloquiale formale e quello colloquiale informale o dialetto. Dopo un primo periodo di alfabetizzazione in arabo standard, si propone dunque l'insegnamento di una varietà medio-alta, che racchiude in sé elementi sia di arabo standard sia di un arabo colloquiale più formale.

In seguito a questo periodo, qualora ci fosse l'opportunità, il personale formato dovrebbe essere impiegato per un periodo di tre o quattro mesi in un paese arabofono, al fine non solo di mettere in pratica e consolidare le proprie conoscenze di base ma di sensibilizzare l'apprendente alle diverse varietà locali. Una volta terminata questa esperienza sul campo, si può attivare una nuova fase di corso in aula, durante la quale si continuerebbe con l'insegnamento e consolidamento dell'arabo standard e dell'arabo colloquiale formale, cui si introdurrebbe una specifica varietà dialettale.

Questo modello elaborato teoricamente sulla base dei dati raccolti sia da una intensa seppur breve esperienza sul campo e dall'analisi dei descrittori NATO, necessita tuttavia di una sperimentazione per testarne la reale efficacia per il pubblico cui è destinato. È altresì evidente che esso sia pensato per l'insegnamento di un arabo a fini specialistico-professionali, i cui aspetti più generali sono tuttavia da considerarsi subordinati a scopi ed esigenze di tipo lavorativo. Scopi ed esigenze che tuttavia restano trasversali e generici ed eludono aspetti e obiettivi legati nello specifico a taluni gruppi e/o unità.

A tal fine, bisognerebbe pensare anche a un arricchimento e a una diversificazione dell'offerta formativa, attivando ad esempio corsi di arabo a obiettivi specifici (Baulès, 2014). Per la particolare procedura di progettazione di questo tipo di corsi, che generalmente si articola in cinque fasi, diventa ancora più importante e imperante, rispetto all'insegnamento di un arabo specifico-professionale, la raccolta e lo studio di materiale autentico. È proprio questo il punto da cui è necessario ripartire per poter realizzare una diversificazione più ampia e articolata dell'offerta formativa in ambito militare.

## 5. Conclusioni

L'analisi dei descrittori per la valutazione e la certificazione dei livelli di conoscenza linguistica presenti nello STANAG 6001, ha messo in evidenza la necessità di rielaborare le prove del JFLT di arabo alla luce degli obiettivi previsti dal documento di standardizzazione e sulla base di una visione unitaria del sistema linguistico di questa lingua.

Il JFLT di arabo in Italia prevede prove esclusivamente in arabo standard, per tutti i livelli di produzione e comprensione sia scritte che orali. È noto invece che l'arabo standard nella lingua d'uso comune non è pertinente per svolgere attività linguistiche di tipo quotidiano-familiare. Anche per attività linguistiche scritte, conoscere elementi che caratterizzano un arabo più colloquiale risulta estremamente utile. Basti pensare ai numerosi messaggi pubblicati su blog o social network o ai messaggi telefonici.

Operare una scelta diglottica per cui le prove orali vengano concepite in arabo dialettale e quelle scritte in arabo standard disattende quindi le esigenze di tipo professionale messe in evidenza dal documento NATO. Optare per una rielaborazione del test considerando l'arabo un sistema linguistico unitario, necessita una raccolta e un'analisi di testi autentici prodotti nell'ambito professionale in cui chi viene formato si troverà effettivamente a lavorare. In seguito a questa raccolta e analisi, i testi di esame per i livelli basso-intermedi richiederanno molto probabilmente una più consistente revisione.

La conoscenza di varietà più formali o puramente dialettali di qualsiasi lingua certificata secondo i criteri NATO è tuttavia richiesta per i livelli intermedio-alti. Ciò giustifica la necessità, per quelli medio-bassi, di concentrarsi su una varietà mediana spesso riconosciuta come standard. L'uso di questa etichetta in arabo, come si è visto, è tipicamente destinata alla varietà più alta. Secondo una visione unitaria e non più diglottica, essa potrebbe o dovrebbe invece essere attribuita alla varietà che si trova al centro del *continuum*.

Soltanto questo cambiamento di prospettiva potrebbe permettere di risolvere e superare l'attuale discrasia che esiste tra gli obiettivi delle prove di esame e i reali bisogni professionali del pubblico cui sono destinate.

Se l'obiettivo primario dei corsi organizzati dalle diverse istituzioni impegnate nell'ambito della sicurezza e della difesa resterà quello dell'ottenimento del JFLT, l'unico modo per sperimentare nuove metodologie didattiche per l'insegnamento dell'arabo è una rielaborazione delle prove

d'esame, tenendo conto anche di alcune delle considerazioni esposte in questo contributo.

Al contrario, bisognerebbe investire maggiormente sulla progettazione di corsi che rispondano in maniera diversificata ed efficace ai molteplici bisogni linguistico-professionali dei pubblici cui sono destinati.

BIBLIOGRAFIA

BADAWĪ, A-S. M. (1973). *Mustawayāt al- ʿarabiyya al-muʿāšira fī Miṣr*. Cairo: Dār al- Maʿārif.

BAULÈS, J.-F. (a cura di) (2014). *Le français à des fins professionnelles*. R&T - Dossier n°1 (Août).

BERRUTO, G. (2010). Italiano standard. In *Enciclopedia dell'italiano Treccani*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.

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

GIOLFO, M., F. SALVAGGIO (2018). Digitally Assisted Model of Integration of Standard and Colloquial Arabic Based on the Common European Framework. In M. Al-Batal, *Arabic as One Language: Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*. Washington D.C.: Georgetown University Press, Edizione del Kindle, posizione 2254-2643.

HARY, B. (1996). The Importance of the Language Continuum in Arabic Multiglossia. In A. Elgibali (Ed.) *Understanding Arabic: Essays in Contemporary Arabic Linguistics in Honor of El-Said Badawi*. Cairo: The American University in Cairo Press, 69-90.

MEJDELL, G. (2006). Mixed Style in Spoken Arabic in Egypt, somewhere Between Order and Chaos. *Studies in Semitic Languages and Linguistics, vol. 48*. Leiden/Boston: Brill.

NATO (2014). *NATO STANDARD ATrainP-5 Language Proficiency Levels*. Edizione A Versione I. Brussels: NATO Standardization Office.

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

SCARFI, R. (2005). *L'accertamento delle lingue straniere in ambito Difesa*. Informazioni della Difesa (6), 28-35.

