

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere

DIDATTICA DELL'ARABO E CERTIFICAZIONE LINGUISTICA: RIFLESSIONI E INIZIATIVE

a cura di
GIULIANO LANCIONI, CRISTINA SOLIMANDO



Roma TriE-Press

2018

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere

DIDATTICA DELL'ARABO
E CERTIFICAZIONE LINGUISTICA:
RIFLESSIONI E INIZIATIVE

a cura di
GIULIANO LANCIONI, CRISTINA SOLIMANDO



Roma TrE-Press

2018

Comitato scientifico:

Massimo Vedovelli, Università per Stranieri di Siena
Giuliano Lancioni, Università Roma Tre
Sabrina Machetti, Università per Stranieri di Siena
Cristina Solimando, Università Roma Tre.

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e grafica:

Libreria Efestò / graframan.com

Edizioni: Roma TrE-Press ©

Roma, Marzo 2018

ISBN: 978-88-94885-82-8

<http://romatrepress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



Immagine di copertina: Piet Mondrian, *albero orizzontale*, 1911

Indice

GIULIANO LANCIONI, CRISTINA SOLIMANDO	
<i>Prefazione</i>	5
GIULIANO LANCIONI*	
<i>Insegnamento dell'arabo e certificazione: una panoramica</i>	11
ANNAMARIA VENTURA, OLIVIER DURAND	
<i>La diglossia nella didattica e certificazione dell'arabo: problemi e proposte</i>	31
GIULIANO MION	
<i>La pronuncia è la cenerentola della didattica dell'arabo? Fonetica e insegnamento dell'arabo standard. Qualche riflessione</i>	45
CRISTINA SOLIMANDO	
<i>Il ruolo del CMC (Computer Mediated Communication) nell'insegnamento della lingua araba: il MSA come lingua franca</i>	59
RAOUL VILLANO	
<i>Hayrukum man ta'allama al-Qur'an wa'allamahu: lo studio del Corano e la didattica dell'arabo</i>	73
FRANCESCA ROMANA ROMANI	
<i>L'insegnamento della storia e della cultura arabo-islamica nei percorsi certificativi di conoscenza della lingua araba</i>	99
ILARIA CICOLA	
<i>Usare la grammatica medievale per l'insegnamento dell'arabo, il caso della struttura soggiacente</i>	113
VALENTINA BELLA LANZA	
<i>Giudeo-arabo: ipotesi per un apprendimento graduale per discenti arabisti</i>	133
ALMA SALEM, CRISTINA SOLIMANDO	
<i>Insegnamento dell'arabo a studenti arabofoni: una tematica attuale e complessa</i>	155
ELISA GUGLIOTTA	
<i>Arabish come supporto all'apprendimento dei dialetti arabi come LS</i>	169

MANUELA E.B. GIOLFO, FEDERICO SALVAGGIO	
<i>The Designing of Virtual Learning Environments for Authentic Proficiency Enhancement in Arabic</i>	179
AISHA NASIMI	
<i>Per un prototipo sperimentale di certificazione di arabo L2: i livelli A1 e A2</i>	199
CRISTINA SOLIMANDO, RANIA ABDELSALAM	
<i>Insegnare la variazione. La certificazione per misurare le competenze linguistiche degli studenti italofofoni per i livelli B1 e B2.</i>	219
IVANA PEPE	
<i>Insegnamento dell'arabo in ambito militare: riflessioni su metodi e certificazioni.</i>	231
GIULIANO LANCIONI, RAOUL VILLANO	
<i>Self-similarity as Form and Structure: Reading Strategies in Medieval and Contemporary Exegesis of the Qur' ān</i>	251

PREFAZIONE

Il volume *Didattica dell'arabo e certificazione linguistica: riflessioni e iniziative* nasce da un convegno tenutosi il 10 gennaio del 2018 presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere di Roma Tre in collaborazione dell'Università per Stranieri di Siena con l'obiettivo di unire l'esperienza maturata negli ultimi anni dai due atenei in materia di certificazione linguistica. Questo incontro, che ha coinvolto i docenti di arabo di università e istituti di lingua impegnati nell'ambito della glottodidattica e della certificazione linguistica, era dedicato alle problematiche legate all'inserimento della lingua araba all'interno del Quadro Comune di Riferimento per le lingue europee (QCER). A differenza delle lingue europee, la didattica dell'arabo appare un ambito ancora poco esplorato e gli orientamenti nell'insegnamento della lingua, così come la progettazione di sillabi, sono spesso il risultato del lavoro del singolo docente.

La nascita di nuove figure professionali, quali il mediatore linguistico-culturale, e i più recenti orientamenti nell'insegnamento delle lingue, impongono la revisione delle metodologie finora adottate e l'aggiornamento dei contenuti: negli ultimi anni, infatti, la lingua non è più vista come insieme di regole da trasmettere ma come strumento di comunicazione. L'attenzione sempre più insistente verso l'uso concreto della lingua richiede, quindi, una riflessione puntuale sul ruolo e che le varietà linguistiche devono avere nella didattica dell'arabo. I temi dell'insegnamento e della valutazione delle competenze linguistiche sono strettamente connessi: la glottodidattica 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 soggiorni in paesi arabi, gli apprendenti vengono a contatto con le diverse varietà della lingua attraverso i media e i social network. È chiaro, pertanto, che l'impostazione didattica tradizionale, che rifiuta o non considera l'insegnamento delle varietà parlate, non è più adeguata alle nuove esigenze. Nonostante già da diversi anni si evochi la necessità 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 varietà da insegnare, la scarsità di materiale didattico e, soprattutto, il dilemma di quale varietà o dialetto insegnare. L'interesse per la variazione nasce dal fatto che essa offre all'apprendente l'occasione di apprendere 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 trasmettere allo studente le competenze per muoversi all'interno della realtà sociolinguistica significa fornirgli gli strumenti culturali per entrare in contatto con il mondo arabo.

Il quadro comune europeo per la conoscenza delle lingue (QCER), messo a punto dal Consiglio d'Europa nel 2001 e divenuto oggi lo strumento di valutazione utilizzato per le lingue europee, ha messo in luce l'importanza dell'aspetto comunicativo sia nella didattica delle lingue sia in ambito di valutazione. L'importanza di inserire l'arabo accanto alle lingue europee nasce da fattori di ordine economico, politico e sociale legati ai mutamenti che la società europea sta affrontando, ormai da diversi anni, in conseguenza del fenomeno immigratorio.

L'adozione del QCER come strumento di valutazione dell'arabo appare come un'operazione tutt'altro che facile: la sua natura diglossica complica la definizione delle competenze e delle abilità che il discente deve acquisire nel corso dei propri studi e impone la revisione dell'approccio didattico finora utilizzato. Si afferma, quindi, la necessità di una riflessione su metodi e contenuti degli insegnamenti dell'arabo anche ai fini di una iniziativa comune volta a ripensare la definizione dei requisiti richiesti per la certificazione linguistica. Questo volume, che raccoglie i contributi dei partecipanti al convegno, fornisce un quadro alquanto esaustivo delle problematiche che la didattica dell'arabo sta affrontando e deve affrontare e

rappresenta, per la prima volta in Italia, una piattaforma condivisa di idee e iniziative volte all'inclusione dell'arabo tra le lingue del QCER.

Il contributo di Giuliano Lancioni, *Insegnamento dell'arabo e certificazione: una panoramica*, passa in rassegna la storia dell'insegnamento dell'arabo nei paesi occidentali, identificando tre tipi ideali (insegnamento storico-religioso, insegnamento coloniale, insegnamento comunicativo) distinti per metodi e obiettivi. Viene poi discussa la questione della concettualizzazione della variazione in arabo, presentando i due modelli della diglossia e dell'arabo come sistema. Nella parte centrale sono discussi quattro modelli di insegnamento (insegnamento tradizionale, modello Amsterdam, modello Gerusalemme/FSI, modello Roma Tre), con una valutazione dei rispettivi pregi e difetti. Le conclusioni esaminano le prospettive di questi diversi approcci nell'ambito della certificazione linguistica.

Olivier Durand e Annamaria Ventura, *La diglossia nella didattica e certificazione dell'arabo: problemi e proposte*, analizzano i problemi didattici relativi alla diglossia della lingua araba in relazione ai modelli di certificazione sviluppati per le lingue europee e affronta i problemi di adattamento delle certificazioni di livello alla lingua araba evidenziando le discrepanze con il QCER. La ricerca avanza due proposte sperimentali per una didattica integrata: strutturare un livello preparatorio precedente all'A1 del QCER; applicare un modello di slittamento diglottico sul piano fonetico, fonologico, morfologico e sintattico tra arabo classico e neoarabo, impiegando lo strumento didattico della trascrizione semitistica.

Il contributo di Giuliano Mion, *La pronuncia è la cenerentola della didattica dell'arabo? Fonetica e insegnamento dell'arabo standard. Qualche riflessione*, intende mostrare alcune delle difficoltà che uno studente di arabo riscontra nel campo della fonetica e della pronuncia. Durante il processo di acquisizione della varietà standard di tale lingua, una attenzione particolare è data soltanto ad alcune consonante ritenute particolarmente difficili da pronunciare, come per esempio le cosiddette enfatiche. Ma al di là di questi segmenti, durante l'insegnamento e l'apprendimento dell'arabo, uno dei maggiori desiderata è una maggiore focalizzazione sull'intero sistema consonantico e sul vocalismo, nonché sui tratti soprasegmentali.

Cristina Solimando, *Il ruolo del CMC (Computer-Mediated Communication) nell'insegnamento della lingua araba: il MSA come lingua franca*, esamina la fase di grandi cambiamenti che l'insegnamento dell'arabo attraversa ormai da diversi anni, cambiamenti dovuti non solo al progredire delle tecniche didattiche, ma anche alla nascita di nuovi strumenti di comunicazione che inevitabilmente influenzano il modo con cui i parlanti

utilizzano la lingua. In tale ambito, la nascita e lo sviluppo di Internet e dei Social Network rappresentano un bacino immenso a cui attingere per indagare le trasformazioni in atto, sia per quanto riguarda le scelte linguistiche inerenti alla scrittura online, sia per quanto riguarda il materiale didattico che il Web mette a disposizione. Gli studi condotti finora, mostrano che gli arabofoni prediligono scrivere in varietà standard anziché in dialetto, ma l'uso che ne fanno è ricco di interferenza con le varietà colloquiali. Il presente contributo intende indagare l'utilizzo del MSA come lingua franca nel Computer-Mediated Communication con l'obiettivo di proporre l'adozione in ambito didattico.

Il contributo di Raoul Villano, *Ḥayru-kum man ta'allama al-Qur'ān wa'allama-hu: lo studio del Corano e la didattica dell'arabo*, passa in rassegna una serie di esempi significativi che mostrano il ruolo e l'utilità dello studio del Corano nell'insegnamento e nell'apprendimento della lingua araba, secondo un modello fondamentale nella glottodidattica dei paesi arabi che non è generalmente applicato allo studio della lingua in Italia e più in generale nei paesi occidentali.

Francesca Romana Romani, *L'insegnamento della storia e della cultura arabo-islamica nei percorsi certificativi di conoscenza della lingua araba*, affronta il ruolo dell'insegnamento della cultura arabo-islamica nell'ambito degli studi arabistici e la sua funzione potenziale in un ambito di certificazione. Le sezioni che lo compongono presentano una panoramica storica del rapporto fra studi arabistici e islamistici in Italia ed esaminano alcuni contributi recenti sul ruolo degli insegnamenti culturali per l'acquisizione delle competenze linguistiche. Il contributo discute poi la possibilità di un insegnamento linguistico che, contrariamente alla prassi corrente per le lingue occidentali, si sforzi di coniugare formazione linguistica e formazione culturale, valutandone i vantaggi che questo avrebbe nel caso dell'insegnamento della lingua araba ad apprendenti italofoeni.

Ilaria Cicola, *Usare la grammatica medievale per l'insegnamento dell'arabo, il caso della struttura soggiacente*, si pone una serie di questioni: come è possibile avvalersi della tradizione grammaticale araba, così ricca ed evoluta, nella didattica dell'arabo in classe? È possibile unire due realtà che in apparenza sono così diverse? Il suo contributo analizza passi di un breve trattato grammaticale medievale attribuito a Ibn Hišām, passando poi alle similarità tra i ragionamenti in esso contenuti e la grammatica generativa, cercando di trovare un punto d'incontro tra i due punti di vista e ragionando infine sul possibile utilizzo dell'analisi sintattica così condotta per la didattica rivolta a studenti avanzati.

Il contributo di Valentina Lanza, *Giudeo-arabo: ipotesi per un apprendimento graduale per discendenti arabisti*, è dedicato al giudeo-arabo, una varietà linguistica sorta nel corso dell'ottavo secolo come naturale conseguenza del contatto tra la cultura ebraica e quella arabo-islamica. L'articolo avanza alcune considerazioni sulla possibilità di insegnamento di questa varietà, e, ipotizzando un percorso didattico dedicato a discendenti arabisti, sugli eventuali strumenti didattici che risulterebbero maggiormente efficaci in base alle peculiarità più rappresentative di questo etnoletto.

Nell'articolo *L'insegnamento dell'arabo a studenti arabofoni: una tematica attuale e complessa*, Alma Salem e Cristina Solimando affrontano la questione relativa all'insegnamento dell'arabo a studenti arabofoni di seconda generazione residenti in Italia in chiave sociolinguistica: esso intende esaminare la loro percezione del concetto di identità attraverso il legame con la lingua di origine allo scopo di definire il contesto in cui si inserisce l'insegnamento dell'arabo nelle scuole e nelle università italiane. Si tratta di una ricerca sul campo condotta attraverso la somministrazione di un questionario fornito a studenti universitari e delle scuole primarie e secondarie delle città di Roma e Napoli, basato su tre variabili: livello di istruzione, genere, paese di origine. L'obiettivo di questa ricerca è illustrare l'opinione degli informanti riguardo alla necessità di insegnare l'arabo nella scuola pubblica italiana, alla varietà da privilegiare e alla possibilità di coinvolgere nello studio della lingua araba anche i coetanei italiani.

Il contributo di Elisa Gugliotta, *Arabish come supporto all'apprendimento dei dialetti arabi come LS*, presenta le caratteristiche salienti dell'Arabish, varietà spontanea di arabo dialettale scritto in caratteri latini con un'ortografia informale diffusasi a partire dai social media, e ne discute il ruolo potenziale nel processo di apprendimento delle varietà parlate dell'arabo presso studenti italofofoni.

Nell'articolo *The designing of virtual learning environments for authentic proficiency enhancement and assessment in Arabic*, Manuela Giolfo e Federico Salvaggio illustrano come la complessa situazione linguistica dell'arabo, nel quale lo svolgimento dei compiti richiesti dal QCER per l'acquisizione della padronanza linguistica può richiedere, a seconda dei casi, l'uso esclusivo della varietà standard, di quella colloquiale o un uso misto di entrambe, possa essere riprodotta nella classe di arabo attraverso la creazione di un ambiente di apprendimento virtuale che permetta lo sviluppo di una padronanza linguistica autentica in arabo (e la sua conseguente valutazione) e consenta l'applicazione reale dei principi del QCER alla didattica dell'arabo.

Il contributo di Aisha Nasimi, *Per un prototipo sperimentale di certificazione di arabo L2: i livelli A1 e A2*, si propone di verificare le condizioni di possibilità per una certificazione della lingua araba, come lingua straniera in Italia sul piano della teoria della valutazione della competenza linguistica e su quello dei tratti di riferimento di un modello di competenza in lingua araba come L2/LS. Tale obiettivo è stato perseguito con lo sviluppo di due test pilota sperimentali basati sul profilo dell'apprendente nel proprio contesto di acquisizione della lingua, verificando l'applicabilità degli standard e dei principi del QCER alla lingua araba, a partire da un'analisi di tipo storico linguistico e sociolinguistico.

Cristina Solimando e Rania Adbelsalam, *Insegnare la variazione. La certificazione per misurare le competenze linguistiche degli studenti italofofoni per i livelli B1 e B2*, dopo aver analizzato le principali problematiche legate all'adattamento del QCER all'arabo, presentano le linee generali di un progetto di ricerca relativo alla certificazione delle competenze linguistiche per i livelli B1 e B2, che si propone di introdurre il FSA (Formal Spoken Arabic) accanto al MSA nell'insegnamento universitario, e ciò allo scopo di rendere il discente consapevole della variazione linguistica presente nella realtà arabofona.

Ivana Pepe, *Insegnamento dell'arabo in ambito militare: riflessioni su metodi e certificazioni*, propone una riflessione sui metodi di insegnamento e di certificazione dell'arabo in ambito militare, come caso esemplare delle problematiche relative alla progettazione di corsi che centrino in maniera efficace ed esaustiva l'obiettivo di far conseguire all'apprendente una reale competenza che permetta di assolvere differenti attività comunicative, nel contesto specifico di un pubblico adulto che attraverso la conoscenza dell'arabo si propone di accrescere la propria professionalità per adempiere a mansioni operative specifiche.

Infine, il contributo di Giuliano Lancioni e Raoul Villano, *Self-similarity as Form and Structure: The case of the Qur'an*, esamina un aspetto peculiare dell'organizzazione testuale dei testi arabi classici, un aspetto spesso trascurato nella didattica della lingua araba: l'organizzazione non lineare del testo, e la sua strutturazione attraverso rapporti di similarità interna. L'articolo, dopo aver passato in rassegna la storia delle ricerche sulla retorica coranica, illustra un esperimento che verifica empiricamente la realtà di questa struttura all'interno del testo.

Giuliano Lancioni, Cristina Solimando

Giuliano Lancioni*

Insegnamento dell'arabo e certificazione: una panoramica

1. *L'insegnamento dell'arabo in Italia: prospettiva storica*

Da un punto di vista storico, l'evoluzione dell'insegnamento dell'arabo in Italia può suddividersi in tre fasi, caratterizzate da tre atteggiamenti essenzialmente distinti. Si tratta naturale di tipi ideali nell'accezione weberiana: caratterizzano una fase storica in cui sono prevalenti, senza presentarsi sempre in forma pura né escludendo altre tipologie.

Anche in questo caso è utile impiegare un concetto operativo, l'idea gramsciana di "egemonia", ripresa e adattata all'ambito orientalistico da Edward Said: un discorso che, senza escluderne altri, riesce in una determinata fase storica a prevalere e a orientare la società nella sua rappresentazione di un determinato ambito.

Collegando questi due concetti possiamo dire che in ognuna delle fasi storiche che ho individuato esiste un tipo ideale di modello didattico della lingua araba che esercita un'egemonia sull'organizzazione dell'insegnamento ed esemplifica la modalità complessiva con cui la società si mette in relazione con l'apprendimento di questa lingua.

Le tre fasi sono caratterizzate, rispettivamente, da una prevalenza dell'insegnamento di interesse storico-religioso (fino alla metà del secolo XIX), da un interesse di tipo coloniale (dalla metà del secolo XIX alla metà del XX) e da un'accentuazione della visione dell'arabo come lingua di comunicazione (nell'ultimo mezzo secolo).

* Giuliano Lancioni è professore ordinario di Lingua e Letteratura Araba all'Università degli Studi Roma Tre.

I.1. *Insegnamento storico-religioso*

L'interesse per lo studio dell'arabo in Italia, e più in generale in Europa, nasce in un quadro di contrapposizione religiosa, e più generalmente culturale, fra *Christiana natio* e *dār al-Islām*¹, l'insieme dei territori "liberati" dall'Islam dal punto di vista del diritto islamico.

In un contesto europeo e cristiano, questo interesse storico-religioso si manifesta innanzitutto nella scelta dei testi da tradurre: innanzitutto il Corano, testo sacro dell'altro religioso per eccellenza, che è tradotto più volte (dapprima privatamente, poi per il pubblico) e commentato, ovviamente da un punto di vista eurocentrico e cristianocentrico.

Il ruolo centrale del testo coranico – e l'atteggiamento polemico nella sua interpretazione – continuano ad avere una certa rilevanza anche oggi, nonostante la secolarizzazione e la laicizzazione, spesso ostentate, della ricerca e il superamento dei metodi esegetici tradizionali: come spesso accade, questa continuità si manifesta nel permanere di elementi apparentemente neutri, ma in realtà permeati di ideologia "invisibile", come gli apprezzamenti sulla mancanza di organicità e l'apparente "caoticità" del testo coranico. C'è un filo rosso che lega la definizione del contenuto del Corano come "miscella et farrago innumerarum rerum" da parte dell'autore della più importante traduzione seicentesca del Corano in latino, Lodovico Marracci, e il "guazzabuglio", come appare a Francesco Gabrieli la storia coranica di Mosè nella sua introduzione alla letteratura araba².

Alle radici del rapporto fra cultura europea e testi arabi c'è anche l'applicazione all'arabo della stampa a caratteri mobili: i primi testi arabi vengono stampati in Italia nel secolo XVI, e la selezione include il Corano (stampato a Venezia nel 1537) (Nuovo, 1987), oltre a testi importanti per la cultura scientifica, a partire dal testo arabo del Canone di Avicenna, stampato presso la Tipografia Medicea nel 1593 (Nasser, Tibi, & Savage-Smith, 2009). Notoriamente, l'attività di stampa di testi arabi in Italia,

¹ Sul concetto di *dār al-Islām*, letteralmente 'casa dell'Islam', opposta nella concettualizzazione islamica delle relazioni internazionali alla *dār al-ḥarb* 'casa [dove è lecita] la guerra', cfr. i saggi raccolti in (Calasso & Lancioni, 2017)

² La citazione di Marracci, con discussione, è in (Bausani, 1980, 163); la definizione di Gabrieli è in (Gabrieli, 1967, 80–81). Il problema si presenta, più generalmente, per le valutazioni dello stile letterario dei testi sacri in lingue semitiche, a partire dall'Antico Testamento. La necessità di una metodologia di analisi appropriata per questi testi e non derivata dalla retorica classica è stata introdotta e difesa dalla scuola della "retorica semitica" fondata da Roland Meynet (Meynet, 2007) e applicata allo studio del testo coranico da Michel Cuypers (Cuypers, 2007, 2014).

e poi in Europa, precede di secoli l'arrivo della stampa nel mondo arabo, una prima volta, e temporaneamente, al seguito delle truppe francesi della spedizione napoleonica in Egitto (1798) e poi stabilmente con l'istituzione della *Maṭba 'a amīriyya* 'stamperia emirale' nel sobborgo cairota di Būlāq (1830).

Questo rapporto precoce con la stampa di testi arabi sacri o di altissima erudizione non sarà senza conseguenze nella scelta dei programmi di insegnamento della lingua araba in Italia e in Europa.

Un terzo elemento ha a che fare più direttamente con quella che oggi definiremmo glottodidattica: la produzione di grammatiche e dizionari. Mentre i primissimi esempi di glossari bilingui sono concentrati su un uso pratico e sulla lingua parlata – tra cui il celeberrimo *Vocabulista*³, glossario bilingue arabo-spagnolo, con l'arabo trascritto in caratteri latini e sostanzialmente parlato, prodotto al crepuscolo di al-Andalus, l'Iberia araba. – a partire dall'età moderna si diffonde un altro tipo di strumento linguistico, caratterizzato da un notevole formalismo grammaticale e dall'attenzione esclusiva alla lingua classica.

Il tipo ideale di questa famiglia di grammatiche e dizionari è costituito dalle cosiddette grammatiche missionarie: strumenti di grande pregio e accuratezza formali, prodotte soprattutto nell'ambito della congregazione *De propaganda fide*, per lo più latino, con i novissimi caratteri arabi stampati con acribia (inclusi i diacritici vocalici, trascurati fin nelle grammatiche dalla tradizione linguistica araba) e in perfetto accordo con la norma classica⁴.

L'esempio più notevole di questa produzione è forse la *Grammatica arabica* del francescano Tommaso Obicini (1585-1632), traduzione latina di uno dei più celebri trattati scolastici della tradizione grammaticale araba, la *Aḡurrūmiyya* (che prende il nome dal suo autore, Ibn Aḡurrūm), con commento latino⁵. La grammatica, tuttora notevole, dimostra un notevole livello di comprensione della lettera del testo e del sistema teorico che lo sottende.

Il tipo ideale delle grammatiche orientate all'insegnamento storico-religioso implica una serie di scelte didattiche e linguistiche che lo contraddistinguono in modo marcato.

³ L'edizione originale del *Vocabulista* è (Alcalá, 1505); lo studio moderno fondamentale è (Corriente, 1988).

⁴ Sulle grammatiche gesuitiche, cfr. (Anzuini, 2014) e la mia presentazione al volume (Lancioni, 2014a).

⁵ (Obicini, 1631). La terminologia è studiata in (Troupeau, 1962).

In primo luogo, questo tipo di grammatiche dimostrano un interesse esclusivo per la lingua classica. Il tipo di testi studiati e le fonti grammaticali – la tradizione araba classica, che si basa su un corpus costituito da fonti linguisticamente analoghe (essenzialmente Corano e poesia preislamica) – implicano di necessità questa scelta.

La limitazione all'arabo classico implica l'estrema marginalità dell'arabo parlato. Mentre esempi più antichi, come il *Vocabulista*, includono necessariamente aspetti della lingua parlata, se non altro per la rappresentazione delle parole arabe in trascrizione, questo periodo si concentra sui testi scritti di stile elevato, e ignora la realtà linguistica arabofona contemporanea.

Di conseguenza, questa famiglia di testi affronta lo studio della lingua da un punto di vista meramente normativo e non descrittivo. Questa scelta è abbastanza specifica delle grammatiche arabe, perché in altri ambiti – in particolare nel caso delle lingue amerindiane – le grammatiche gesuitiche hanno invece dimostrato un grande interesse descrittivo, che all'inizio del secolo XIX stimolerà l'interesse di Humboldt per la tipologia linguistica.

1.2. *Insegnamento «coloniale»*

Un cambiamento negli interessi dell'Europa nei confronti del mondo arabo avviene con il passaggio dalla tradizione medievale, sostanzialmente mantenuta nell'Età moderna, del rapporto con l'altro religioso (e culturale) a un nuovo tipo di rapporto: il mondo arabo diventa uno dei principali obiettivi del colonialismo europeo, che approfitta della crisi, lenta e inesorabile, dell'Impero Ottomano, per stabilire basi commerciali e, a partire dall'invasione francese dell'Algeria, colonie o protettorati, con una presenza militare e politica dei paesi europei: soprattutto Francia e Regno Unito, ma anche Italia – con la guerra italo-turca e l'occupazione della Libia nel 1911, ma già di fatto con le precedenti colonizzazioni della Somalia e dell'Eritrea, ai margini del mondo arabo – e Spagna (parte del Marocco e Sahara Occidentale)⁶.

La data convenzionale per l'inizio dell'era contemporanea nel mondo arabo è data dalla breve, ma simbolicamente fondamentale, invasione napoleonica dell'Egitto (1798), ma di fatto è solo a partire dal 1830 circa che si manifesta questa evoluzione. Parallelamente, nel mondo arabo si Pa-

⁶ Una storia esemplare dei meccanismi coloniali fra Europa e mondo arabo (in questo caso, Egitto) è (Landes, 1990).

rallelandamente, nel mondo arabo si sviluppa il movimento di rinnovamento culturale e politico conosciuto come Nahḍa ‘rinascita, risorgimento’.

In questo quadro muta radicalmente l’interesse per l’insegnamento dell’arabo. La conoscenza della lingua cessa di essere un obiettivo prevalentemente nell’ambito delle attività missionarie e della tradizionale polemica religiosa per acquisire uno scopo “civile”: formare funzionari coloniali e più in generale personale coinvolto nelle relazioni economiche, politiche o militari con il mondo arabo.

Questo mutato atteggiamento riguarda sia l’insegnamento nell’arabo nelle aree sottoposte a vario titolo al controllo politico e amministrativo di potenze europee – la più famosa grammatica araba in italiano di questo periodo, l’ottima e ancor oggi utilizzata *Grammatica teorico-pratica della lingua araba* di Laura Veccia Vaglieri (Veccia Vaglieri, 1941) era destinata agli studenti dei regi licei della Libia italiana – sia la formazione arabistica nelle università europee.

L’insegnamento dell’arabo nel periodo coloniale presenta due importanti differenze rispetto al periodo di prevalente interesse storico-religioso. In primo luogo, l’insegnamento si propone uno scopo prevalentemente pratico: l’obiettivo non è formare eruditi, ma di insegnare praticamente la lingua. L’aggettivo “teorico-pratico”, che troviamo nel titolo della grammatica della Veccia Vaglieri, può considerarsi emblematica di questo periodo.

D’altra parte, questo avvicinamento alla realtà comporta un parallelo abbassamento nella percezione europea del mondo arabo: da tradizionale rivale religioso e culturale, avversario ma percepito su un piano di parità, a oggetto di educazione, in stato di minorità collettiva, di necessità soggetto debole in un rapporto ormai nettamente asimmetrico.

Di conseguenza, le grammatiche coloniali danno poco spazio alla letteratura, e insegnano la lingua classica solo in quanto lingua scritta (che la Nahḍa pone a fondamento della propria identità culturale), prevalentemente pratica, con una soluzione di frasi e di esercizi che puntano a sviluppare una competenza linguistica volta a comunicare con gli indigeni, più che a leggerne la letteratura⁷.

Questo atteggiamento si manifesta in particolare in relazione alle varietà parlate, i cosiddetti dialetti arabi. Come vedremo in seguito (§ 2), la variazione linguistica è un elemento estremamente importante nella realtà

⁷ Lo studio della letteratura classica (molto meno di quella contemporanea) e dei testi storico-religiosi continua, e produce risultati estremamente importanti, ma è sostanzialmente assente dai manuali destinati al grande pubblico, che sono la via privilegiata per l’insegnamento dell’arabo in questo periodo.

linguistica arabofona; per motivi storico-culturali, la tradizione linguistica araba aveva considerato molto marginalmente le varietà parlate, concentrandosi esclusivamente sulla lingua scritta nella sua versione classica⁸.

L'interesse per la conoscenza pratica della lingua nel periodo coloniale produce una vera e propria rivoluzione in questo ambito: non solo lo studio dei dialetti viene affrontato, ma i manuali delle varietà di arabo parlato sono al centro di un genere editoriale di grande successo a partire dalla seconda metà dell'Ottocento. Non solo i dialetti di grandi centri urbani (il Cairo, Damasco, Tunisi, Baghdad), ma anche varietà minori sono descritte in trattati linguistici e offerte all'apprendimento del pubblico in manuali pratici.

Questi manuali e questi trattati condividono una serie di tratti caratteristici che li contraddistinguono e marcano una netta cesura con la tradizione grammaticale araba e il modello di grammatiche prodotte nel periodo storico-religioso. In primo luogo, i manuali di arabo parlato si proponevano un obiettivo primariamente descrittivo: insegnare agli apprendenti non arabofoni la lingua effettivamente parlata in una determinata area del mondo arabo, senza nessuna considerazione per le norme prescrittive.

Un corollario di questa scelta è l'uso universale dei caratteri latini, con diacritici o altre convenzioni grafiche decise unilateralmente dagli autori, per rappresentare i dialetti arabi. Questa decisione, che può sembrare naturale (e tale sembrava senza dubbio ai dialettologi dell'epoca), ha avuto conseguenze durature non del tutto innocue: praticamente tutti i manuali di arabo parlato fino ai giorni nostri sono in caratteri latini, mentre gli arabi li scrivono prevalentemente in caratteri arabi non vocalizzati o (più raramente) usando i caratteri latini con convenzioni sorte dal basso, diverse da quelle adottate dai dialettologi.

Questo ha provocato due conseguenze negative: una sostanziale assenza di comunicazioni fra i parlanti e chi descrive le loro varietà parlate (per vari motivi, gli studiosi dei paesi arabi si sono sostanzialmente astenuti dall'occuparsi di dialetti) e la percezione che arabo standard e dialetti siano

⁸ Di fatto, quando la tradizione linguistica classica si occupa di "dialetti" (*luġāt*) si riferisce unicamente alle varietà dialettali dell'arabo preislamico, rappresentate in vario modo nella poesia classica e in altri testi canonici. Per tutto il Medioevo e l'età moderna ci si occupa dei dialetti vivi solo occasionalmente e normativamente, in particolare nel genere trattatistico del *laḥn al-ʿamma* 'errori del volgo', che cita forme dialettali per stigmatizzarle a favore delle forme classiche, corrette. Su un esempio di trattato di *laḥn al-ʿamma* dedicato al dialetto arabo di Sicilia, il *Tatqīf al-lisān* 'correzione della lingua' di Ibn Makki al-Siqilli, cfr. (Agius, 2016).

due livelli linguistici sostanzialmente incompatibili tra loro – una conseguenza indiretta dell'uso di convenzioni grafiche totalmente diverse⁹.

Nonostante i molti punti critici, l'insegnamento "coloniale" dell'arabo ha avuto un'importante conseguenza positiva: la democratizzazione dello studio di una lingua in precedenza riservata a un piccolo gruppo di eruditi e a gruppi socioculturali molto limitati. È a partire da questo periodo che l'arabo entra stabilmente nel curriculum di insegnamento dei sistemi universitari europei e, assai più limitatamente, nei sistemi scolastici.

1.3. *L'arabo come lingua di comunicazione*

Una caratteristica della visione coloniale dello studio del mondo arabo è un marcato paternalismo: lo studioso europeo (o più generalmente occidentale) si sente in diritto di occuparsi della cultura araba senza interpellare gli interessati: nel caso della lingua, si sente paradossalmente in grado di insegnarla, per così dire, ai parlanti nativi¹⁰.

Una delle conseguenze della decolonizzazione e dello sviluppo di una coscienza nazionale araba sfociata nella proclamazione di stati nazionali indipendenti (o nell'annullamento degli accordi che rendevano tale indipendenza limitata, come nel caso dell'Egitto) e nella fondazione della Lega Araba è stato l'apertura degli ambiti della ricerca agli studiosi autoctoni.

Questo aspetto, unitamente al ruolo accresciuto che i paesi arabi hanno giocato a livello di istituzioni internazionali – testimoniato dall'adozione dell'arabo come una delle sei lingue ufficiali dell'ONU e delle altre organizzazioni collegate – ha accentuato il ruolo dell'arabo come lingua di comunicazione.

⁹ Il ruolo delle diverse convenzioni grafiche sulla percezione dell'identità linguistica non è stata ben investigata, ma è evidente: i parlanti di due lingue molto simili, al punto da poter essere considerate varianti della stessa lingua, come l'hindi e l'urdu percepiscono una differenza accresciuta dall'uso di diversi sistemi grafici (rispettivamente il devanagari e una variante dell'alfabeto arabo-persiano). Lo stesso avviene, e sta avvenendo sempre più, nel caso del serbo-croato, per il quale si trovano ormai in circolazione una serie di denominazioni alternative e "nazionali" (serbo, croato, bosniaco), in parte giustificate da diverse convenzioni grafiche – l'uso dell'alfabeto cirillico o dell'alfabeto latino – oltre che da diverse convenzioni culturali (legate alla prevalenza di, rispettivamente, ortodossia, cattolicesimo e Islam fra i parlanti delle diverse aree).

¹⁰ Un aneddoto riportato da Francesco Gabrieli riferisce che Bernard Lewis, alla domanda del motivo per cui non ci fossero studiosi arabi ai convegni di arabistica avrebbe risposto che ai congressi di ittiologia non si sogliono invitare i pesci.

Questa nuova visione, più politicamente corretta, della lingua araba e del suo rapporto con le culture europee e occidentali, ha portato a una serie di cambiamenti nel modo in cui le grammatiche contemporanee presentano la lingua agli apprendenti e ne organizzano l'apprendimento.

Sintetizzando (e semplificando molto), si può riassumere l'atteggiamento contemporaneo verso l'insegnamento dell'arabo in una frase: insegnare l'arabo come si insegnerebbe qualsiasi altra lingua. In altre parole, il desiderio delle grammatiche comunicative dell'arabo è di fornire ai discendenti lo stesso tipo di conoscenze linguistiche, con lo stesso tipo di strumenti, applicati allo stesso tipo di testi che sarebbero usati per l'apprendimento dell'inglese, del francese, o di un'altra lingua parlata.

Questo approccio ha indubbiamente una serie di dati positivi: gli apprendenti hanno strumenti di apprendimento relativamente moderni, applicati a testi che presentano un lessico contemporaneo: questo rende senza dubbio meno grave il blocco iniziale che lo studio di una lingua complessa e mediamente distante dalle abitudini linguistiche e culturali degli apprendenti dei paesi occidentali comporta.

D'altronde, l'applicazione – spesso abbastanza pedissequa – dei metodi glottodidattici abituali per le lingue europee non è di per sé garanzia di efficacia didattica: al contrario, una serie di semplificazioni non rendono giustizia alla complessità della realtà linguistica arabofona (e in realtà non rendono giustizia neppure alla complessità delle lingue occidentali che vengono proposte ai discendenti).

La prima semplificazione è che si possa insegnare una lingua come se questa fosse un sistema totalmente unitario: questa semplificazione è eccessiva anche per lingue relativamente standardizzate come l'inglese (come sperimentano tutti gli apprendenti al primo contatto reale con il mondo anglofono), ma è particolarmente dannosa nel caso di sistemi linguistici complessi come quello arabofono.

Nel caso dell'arabo, a una lingua scritta estremamente standardizzata (pur con preferenze sintattiche e lessicali che fanno parlare alcuni studiosi, in modo a mio avviso eccessivo, di “dialetti dell'arabo scritto”)¹¹, si accompagna una realtà dell'oralità molto complessa e frammentata. Convincere gli apprendenti che stanno apprendendo “l'arabo”, rimuovendo totalmente questa complessità, non è un'operazione intellettualmente onesta (come non lo è, peraltro, neppure nel caso di altre lingue).

Il risultato è che viene proposta agli apprendenti una lingua parzialmente artificiale, che evita le rigidità dell'arabo classico (che non sarebbe

¹¹ È questa, in particolare, la posizione di David Wilmsen (Wilmsen, 2010).

abbastanza “moderno”) ma che insegna al tempo stesso a esprimersi in arabo standard in contesti in cui non sarebbe naturale farlo (come avviene nella maggior parte degli usi quotidiani della lingua).

Il paradosso è che molti di questi manuali privilegiano un approccio funzionale all'apprendimento del linguaggio: ma molte delle forme linguistiche che vengono fatte corrispondere alle funzioni comunicative sono inevitabilmente artificiali, perché in un contesto reale sarebbero sostituite da forme miste o dialettali.

Questa scelta “mediana” ha conseguenze rilevanti anche nella scelta dei testi: di fatto, le grammatiche contemporanee mostrano una sorta di feticismo del testo giornalistico, che rappresenta il tipo ideale di testo scritto che non richiede di affrontare oltre un certo limite le complessità morfologiche e sintattiche della lingua, lasciando da parte le differenze diatopiche e diastratiche che affiorerebbero in altre tipologie testuali.

2. L'insegnamento dell'arabo: concettualizzazione della variazione

Il punto centrale nell'insegnamento dell'arabo è la concettualizzazione della variazione linguistica: finché questo aspetto viene rimosso – come avviene, implicitamente o esplicitamente, nella preparazione di molti contributi didattici – non è possibile mettere a punto strumenti didattici efficaci e realistici.

Le grammatiche tradizionali hanno evitato di affrontare questo problema limitando il proprio ambito di applicazione alla lingua scritta, e in particolare ai testi che rispettano i precetti normativi fissati dalla tradizione grammaticale¹².

Un approccio comunicativo o funzionale all'insegnamento dell'arabo non può, ovviamente, limitarsi ai testi scritti di determinate tipologie. Di conseguenza, è necessario affrontare la complessità della variazione linguistica e decidere strategie credibili di presentazione del materiale didattico.

La variazione può essere concettualizzata secondo due modelli essenzialmente distinte: il modello diglossico e il modello dell'arabo come sistema.

¹² Anche nel periodo medievale la norma grammaticale non è, ovviamente, sempre seguita dai testi reali. Negli ultimi anni, soprattutto a partire dagli studi sull'uso linguistico di comunità minoritarie, a partire dal giudeo-arabo (Blau, 1981). Il testo di riferimento per la tradizione grammaticale è (Bohas, Guillaume, & Kouloughli, 2006).

2.1. *Il modello diglossico*

Il modello diglossico è stato implicitamente presente negli studi dialettologici fin dall'Ottocento, ma la sua concettualizzazione risale a Charles Ferguson (Ferguson, 1959). Secondo questo modello, in determinati contesti linguistici si presentano due varietà della stessa lingua, una varietà alta, tipica della lingua scritta e dei contesti formali, e una varietà bassa, tipica della lingua orale e dei contesti informali.

Nell'uso corrente della lingua, la varietà alta e la varietà bassa si alternano e si mescolano secondo strategie complesse, che hanno a che fare con la sociolinguistica e la pragmatica linguistica più che con l'analisi delle strutture linguistiche in quanto tale.

Nel caso dell'arabo, la varietà alta è unitaria (l'arabo classico), la varietà bassa multiforme (i vari dialetti). Nel mezzo ci sono una serie di varietà intermedie che presentano diverse mescolanze di tratti standard e dialettali. La concettualizzazione diglossica è presentata nella Fig. 1:



Fig. 1. il modello diglossico

Il modello della diglossia è molto attraente da un punto di vista teorico, perché permette al linguista di definire due varietà "pure", con caratteristiche molto nette, spostando altrove la questione delle forme concrete che si trovano nei testi (scritti od orali) reali. Di fatto, in questo modo la descrizione della lingua continua a muoversi nel solco della tradizione, con

grammatiche della lingua classica (o della lingua standard) o dei dialetti, senza preoccuparsi di definire strutture linguistiche che diano conto del modo in cui la lingua si manifesta concretamente.

Il principale punto debole del modello diglossico dal punto di vista teorico sta nella difficoltà di stabilire come due sistemi linguistici diversi si combinino o interagiscono. Come abbiamo detto, il problema – invece di essere analizzato dal punto di vista strutturale – è spostato a decisioni sul piano sociolinguistico o pragmatico. Le etichette abitualmente usate negli studi sulla diglossia – *code-switching* o *code-mixing* – sono suggestive, ma si limitano a dare un'apparenza formale alla mera constatazione descrittiva che due sistemi si alternino o si mescolino, senza riuscire a trovare davvero una logica dell'alternanza¹³.

Un altro problema importante, e raramente sollevato in letteratura, è legato al fatto che – se si fa astrazione di questioni di realizzazione fonetica – un'amplessima porzione dei lessemi e delle forme sono comuni all'arabo standard e all'arabo dialettale. Quando l'arabo è trascritto in caratteri arabi senza diacritici vocalici (il modo corrente in cui non solo l'arabo standard, ma anche l'arabo dialettale è reso dai parlanti) solo una minoranza di forme sono etichettabili come inequivocabilmente classiche o parlate.

Anche in questo caso, la percezione della diglossia è accentuata dall'habitus mentale presso i dialettologi di considerare l'arabo parlato nella sua forma trascritta fonematicamente in caratteri latini: una prassi raramente applicata in altri ambiti linguistici – in una lingua dalla grafia totalmente indipendente dalla realizzazione fonetica come l'inglese anche gli studi di sociolinguistica si basano normalmente sulla grafia ordinaria e non fanno ricorso a una trascrizione fonetica¹⁴.

Il modello dell'arabo come sistema

Un modello alternativo interpreta invece la realtà linguistica arabofona come un sistema che include al suo interno la variazione. L'arabo si comporterebbe quindi in modo comparabile ad altre lingue che – come tutte le lingue umane – non sono monolitiche, ma ammettono un certo ambito di

¹³ Significativamente, uno dei più importanti studi recenti su testi arabi misti in prospettiva diglossica, la versione pubblicata della tesi di dottorato di Gunvor Mejdell (Mejdell, 2006), colloca i fenomeni descritti “somewhere between order and chaos”.

¹⁴ Un intero capitolo di (Mejdell, 2006, 90–174) si basa sull'identificazione dei complementatori come forme standard o dialettali egiziane: si tratta, rispettivamente, delle forme *'anna/inna* e *'inn*. Dato che la vocale finale è spesso tralasciata nella realizzazione dell'arabo standard, la distinzione è estremamente sottile, e talvolta francamente arbitraria.

variazione in un sistema unitario. Da questo punto di vista, per esempio, nessuno obietta al fatto che inglese americano e inglese britannico siano trattati come un unico sistema linguistico, a prescindere dalle differenze lessicali, morfologiche e sintattiche che presentano¹⁵.

In questo quadro, una grammatica e un lessico ideali dell'arabo includerebbero un'ampia sezione comune – eventualmente con regole fonologiche che spieghino le diverse realizzazione fonetiche delle stesse forme, come una grammatica inglese potrebbe spiegare in quali contesti la *t* debba realizzarsi come /r/, per il fenomeno conosciuto come *flapping*, in varietà di inglese americano – e una serie di forme marcate come standard o dialettali (eventualmente comuni a più varietà o specifiche). Nonostante la complessità del compito, è perfettamente possibile gestire tutto questo in un modello di grammatica formale lessicalizzata¹⁶.

Il modello dell'arabo come sistema è raffigurato in Fig. 2:

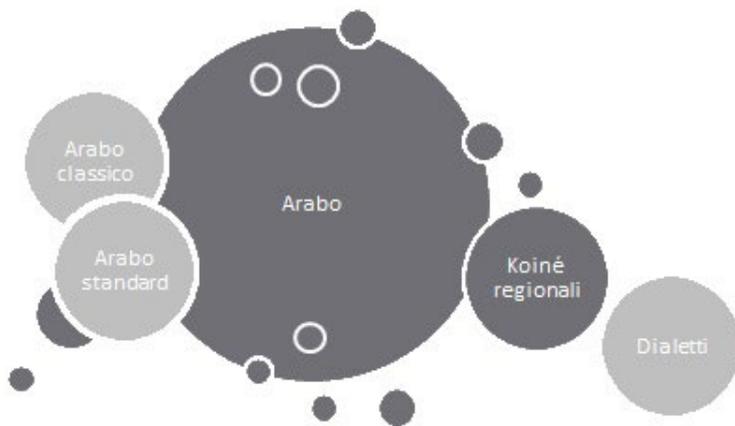


Fig. 2. il modello dell'arabo come sistema

¹⁵ Significativamente, anche gli studi linguistici basati sullo studio di *corpora*, che per loro natura dovrebbero dare il massimo spazio alla variazione, trattano l'inglese come un sistema unitario: è questa la scelta dell'esempio più noto di grammatica inglese basata su *corpora*, quella curata da Douglas Biber e collaboratori per la Longman (Biber, Johansson, Leech, Conrad, & Finegan, 1999).

¹⁶ Ho proposto un esempio di questo tipo di analisi in un quadro di grammatica categoriale in (Lancioni, 2014b).

Questo modello presenta una serie di vantaggi rispetto al modello diglossico: in particolare, consente di trattare la variazione all'interno di un unico sistema linguistico, dando conto al discente di che cosa è comune e che cosa caratterizza le singole varietà. Naturalmente, il passaggio dal piano descrittivo al piano didattico è tutt'altro che immediato – come per qualsiasi lingua – e comporta necessariamente una serie di scelte in merito a quali ambiti di variazione presentare al discente e in che ordine.

Quale che sia il modello di riferimento, la presentazione all'apprendente di forme appartenenti a diversi livelli sociolinguistici comporta una serie di difficoltà e di rischi di interferenza che devono essere affrontati e collocati nell'ambito del percorso di apprendimento.

3. *L'insegnamento dell'arabo: modelli didattici*

I modelli didattici per l'insegnamento dell'arabo possono essere molti: anche in questo caso ci limiteremo a dei tipi ideali che rappresentano scelte "pure". Diverse mescolanze di questi tipi sono possibili e sono in realtà applicate nella concreta attività di insegnamento.

I modelli sono identificati rispettivamente come "modello tradizionale" e – in base alle istituzioni universitarie che li hanno creati e/o applicati – "modello Amsterdam", "modello Gerusalemme/FSI" e "modello Roma Tre".

3.1. *Modello tradizionale*

Il modello tradizionale, così definito perché abituale nella prassi di insegnamento delle università europee, e in particolare italiane, si basa sull'insegnamento dell'arabo classico/arabo standard (la distinzione è spesso abbastanza vaga) nella fase iniziale della formazione. L'accento è messo in particolare sulla competenza nella produzione scritta, anche se è possibile includere competenze di produzione e ricezione orali restando all'interno del modello – è quel che di fatto avviene in varie versioni "moderne" o adattate agli standard europei di certificazione.

Nelle università in cui questo è possibile (per disponibilità di personale e risorse), a partire dal secondo anno si introduce l'insegnamento di un dialetto arabo, spesso scelto arbitrariamente in base alla varietà parlata dal collaboratore linguistico madrelingua incaricato della parte pratica del corso.

In questo modello, la divisione del lavoro è essenzialmente basata sul modello tradizionale di diglossia: lo studente apprende in primo luogo la varietà alta – considerata più utile perché sostanzialmente comune all’insieme del mondo arabo e perché largamente prevalente nello scritto e nelle forme di parlato scritto, – cui affianca una singola varietà bassa, il più delle volte studiandola come varietà distinta, e non contrastivamente¹⁷.

3.2. *Modello Amsterdam*

Il modello opposto, che potremmo definire “antitradizionale”, è applicato da alcuni anni all’Università di Amsterdam. Introdotto da Manfred Woidich (Woidich, 2007), questo modello si propone di insegnare “colloquial first”: di partire, cioè, da un dialetto – nel caso specifico, l’egiziano, – limitandosi per un periodo iniziale alla sola competenza orale, e introducendo l’arabo standard in una fase successiva.

La logica di questo modello è di riprodurre nell’apprendimento degli apprendenti adulti il processo di acquisizione del linguaggio: gli arabofoni sono parlanti nativi di una varietà dialettale e apprendono l’arabo standard successivamente, in particolare nel corso del processo di scolarizzazione.

Nonostante la sua attrattività, questo modello ha una serie di aspetti opinabili che ne spiegano in parte la ridotta diffusione al di fuori dell’università in cui è stato sperimentato. In primo luogo, molti studenti di arabo a livello universitario richiedono di acquisire capacità di comprensione e produzione dell’arabo scritto a un livello elevato, anche per utilizzarle nell’ambito di studi non esclusivamente linguistici; iniziare l’apprendimento della lingua standard in un secondo momento riduce questa possibilità (soprattutto nell’ipotesi, ormai prevalente in Europa, di un insegnamento articolato su tre anni).

Questa esigenza è spesso condivisa dalle discipline non linguistiche: uno studente che apprenda l’arabo come strumento per la comprensione di testi nell’ambito di studi giuridici, economici o politologici si trovereb-

¹⁷ L’opportunità di uno studio contrastivo delle varietà parlate rispetto all’arabo standard o rispetto ad altre varietà parlate è spesso tralasciata nella formazione arabistica, probabilmente come riflesso della tendenza a trattare ogni dialetto arabo come una varietà linguistica a se stante. Questo atteggiamento è molto discutibile, perché l’apprendente si trova a dover riapprendere forme identiche o molto simili, dovendo razionalizzare per suo conto che cosa sia diverso rispetto alle conoscenze già acquisite. Gli esempi di descrizione contrastiva sono abbastanza rari: un esempio molto interessante, che descrive l’arabo egiziano (caiota) contrastivamente rispetto all’arabo standard, è (Gadalla, 2000).

be a non poter affrontare testi prima di una fase relativamente avanzata della sua formazione.

Un altro aspetto discutibile è legato alla scelta del dialetto: dato che le varietà dialettali sono molte e la varietà standard è unica, apprendere lo standard fin dall'inizio dà migliori possibilità di acquisire competenze spendibili al di fuori dello studio o del lavoro orientati verso un singolo paese arabo (e questo è vero anche nel caso di una varietà molto diffusa, come l'arabo egiziano).

Più in generale, questo modello è paradossalmente datato dal punto di vista dei presupposti sociolinguistici e ideologici su cui si basa. Da un lato, non è più totalmente vero che l'arabo standard sia una lingua appresa nel processo di scolarizzazione: come già osservava Beeston all'inizio degli anni '70, la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa ha reso l'arabo classico/standard accessibile a un numero di parlanti enormemente più ampio di quanto non sia avvenuto in nessuna fase precedente della storia linguistica dell'arabo.

Questo è ancor più vero negli ultimi anni, con la diffusione delle catene televisive satellitari, che fanno un uso prevalente dell'arabo standard. A completamento del quadro sociolinguistico, va ricordato che anche i cartoni animati sono doppiati quasi esclusivamente in arabo standard: è dunque verosimile che l'esposizione alla varietà alta sia molto precoce nel processo di acquisizione, più o meno come avviene per tutte le lingue (a prescindere da quanto i genitori utilizzino l'arabo standard nel comunicare con i figli).

Infine, l'ipotesi di tenere l'arabo scritto lontano dagli studenti per un periodo più o meno lungo riflette paradossalmente – a prescindere dalle intenzioni degli ideatori del modello – una mentalità di tipo coloniale: in nessun altro caso per una lingua di cultura (e l'arabo è una delle grandi lingue di cultura dell'umanità) sarebbe pensabile proporre a livello universitario un periodo di uso della pura lingua parlata, introducendo la lingua scritta solo in un secondo momento.

3.3. *Modello Gerusalemme/FSI*

Il terzo tipo ideale evita le aporie del modello tradizionale (troppo incentrato sull'arabo standard) e del modello Amsterdam (troppo incentrato sull'arabo parlato), presentando fin dall'inizio due varietà. In questo modo, l'apprendente è educato alla variazione con un'esposizione precoce alla realtà diglossica del mondo arabofono.

Di questo modello esistono due sottotipi in funzione della varietà di arabo parlato che viene sottoposta ai discenti: uno specifico dialetto nel primo caso, una varietà parlata panaraba nel secondo.

Il primo sottotipo è impiegato nell'insegnamento dell'arabo presso l'Università Ebraica di Gerusalemme: rivolto in primo luogo a studenti israeliani non arabofoni, l'insegnamento prevede lo studio contemporaneo dell'arabo standard (al mattino) e del dialetto palestinese (al pomeriggio). In questo caso specifico – e contrariamente a quel che succede nelle università europee – è logico supporre che la particolare situazione linguistica dello stato di Israele renda l'apprendimento di un particolare dialetto, quello palestinese, una scelta logica praticamente per tutti i discenti.

Il secondo sottotipo è stato sviluppato programmaticamente al Foreign Service Institute della Georgetown University. Questa istituzione, votata alla formazione linguistica del personale del Dipartimento di Stato statunitense destinato a sedi straniere (in primo luogo, diplomatici e militari), ha dovuto affrontare il problema di fornire competenze generalmente utilizzabili per l'insieme del mondo arabo, in modo da rendere gli apprendenti relativamente autonomi rispetto all'effettiva destinazione di servizio – è molto improbabile che, per esempio, la carriera diplomatica si svolga interamente in un singolo paese, mentre è molto più verosimile che un diplomatico sia inviato in diversi paesi arabi nel corso della sua carriera.

A questo scopo, un gruppo di linguisti, ispirati dagli studi di Charles Ferguson e guidati da Karen Ryding, hanno messo a punto un modello di arabo interdialezzale definito Formal Spoken Arabic: un'idealizzazione, parzialmente artificiale per ammissione degli stessi ideatori del modello, del processo spontaneo di slittamento su forme di koinè interdialezzale che si verifica quando arabofoni di diversa area dialettale si trovano a parlare fra loro.

Il Formal Spoken Arabic seleziona arbitrariamente (ma razionalmente) una serie di tratti parlati comuni alle principali varietà dialettali, formando una sorta di "arabo parlato mediano" sostanzialmente ispirato alle varietà usate nei mezzi di comunicazione panarabi quando non si utilizza l'arabo standard¹⁸.

Questo modello è, nei suoi due sottotipi, molto attraente, soprattutto nel suo equilibrio fra lingua scritta e una varietà parlata (dialezzale o panaraba). I suoi limiti – a parte la difficoltà di definire una varietà parlata formale nel caso del Foreign Service Institute – sono nel livello di interferenza

¹⁸ Il progetto è descritto in (Ryding, 1991); un libro di testo secondo queste linee è (Ryding & Mehall, 2005).

che si produce nel presentare simultaneamente forme vicine, ma distinte, e nella conseguente probabilità di introdurre errori in entrambe le varietà.

3.4. *Modello Roma Tre*

Un modello misto, che si ispira sia al modello tradizionale, sia al modello Gerusalemme/FSI, è stato sperimentato da qualche anno all'Università Roma Tre. L'idea di base è di evitare eccessive interferenze, presentando gradualmente forme parlate nella misura in cui si presentano nei testi informali – le forme che si sarebbero definite di parlato scritto nei testi classici di sociolinguistica, oggi sempre più diffuse come forme scritte informali nelle reti sociali.

Gli apprendenti sono formati inizialmente in arabo standard, sia a livello scritto sia parlato, con una consapevole introduzione dei tratti prevalenti nel parlato, anche formale, a partire dalla mancata realizzazione delle vocali brevi finali. Appena le competenze linguistiche di base sono consolidate, gli studenti sono introdotti a forme di arabo parlato che si trovano in testi scritti, dapprima solo a livello di “decifrazione” (quindi di sola competenza ricettiva), poi gradualmente a livello produttivo.

In questo modo, gli apprendenti sviluppano gradualmente una capacità ricettiva più ampia della loro capacità produttiva, riproducendo la classica asimmetria dei parlanti nativi (che sono in grado di comprendere testi, scritti e orali, che non sarebbero necessariamente in grado di produrre).

L'introduzione top-down di elementi informali e parlati permette di accrescere le competenze degli apprendenti, educandoli alla variazione, senza generare eccessivi livelli di interferenza. Anche se il modello sembra eccessivamente orientato verso la lingua scritta, il risultato è paradossalmente molto vicino a quello che si realizza nel caso dell'apprendimento delle lingue occidentali: a un apprendente inglese non si chiede di padroneggiare lo slang o il *cockney* (se non a un livello molto elevato di competenza), ma di essere in grado di comprendere un inglese parlato ragionevolmente mediano e di una produzione orale non eccessivamente rigida.

4. *Conclusioni*

Queste riflessioni sono propedeutiche alle questioni della didattica e della certificazione che sono affrontate in vari contributi in questo volume. Al di là del loro carattere schematico e provvisorio, il loro intento è evidenziare

alcune delle questioni teoriche, ideologiche ed empiriche che è necessario affrontare prima di poter fissare un modello di certificazione realistico e ragionevole.

La prassi di applicare acriticamente un modello di insegnamento e, ancor più logicamente, di certificazione messo a punto per le lingue occidentali all'arabo è destinata a produrre risultati insoddisfacenti.

È il caso, ad esempio, dell'unica certificazione internazionale attualmente riconosciuta per l'arabo, vale a dire il test NATO JFLT (Joint Forces Language Test). Questo test – nel comprensibile desiderio di uniformità attraverso i diversi ambiti linguistici – applica all'arabo un modello, sostanzialmente funzionante per l'inglese e per le altre lingue occidentali, che minimizza la variazione e richiede la verifica delle competenze nell'ambito del solo arabo standard: una scelta che nel caso dell'arabo non può che creare una formazione linguistica parziale e insufficiente a molti scopi pratici, in particolare nell'ambito militare in cui il test è stato pensato e messo a punto.

D'altra parte, l'esperienza dimostra che i modelli di insegnamento dell'arabo hanno tutti, inevitabilmente, punti di forza e di debolezza, e che non esiste un modello universalmente valido e ottimale per tutte le situazioni. È necessario inevitabilmente operare una scelta che sia in grado di massimizzare i vantaggi e minimizzare i problemi *per l'ambito che si individua come prevalente*. Una soluzione universale non può evidentemente esistere.

BIBLIOGRAFIA

- AGIUS. (2016). *Siculo arabic*. Place of publication not identified: Routledge.
- ALCALÁ, P. DE. (1505). *Vocabulista arauigo en letra castellana*. Granada: Juan Varela.
- ANZUINI, C. A. (2014). *Lo studio della lingua araba in Italia nei secoli XVI e XVII*.
- BAUSANI, A. (1980). *L'Islam*. Milano: Garzanti.
- BIBER, D., JOHANSSON, S., LEECH, G., CONRAD, S., & FINEGAN, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Longman.
- BLAU, J. (1981). *The emergence and linguistic background of Judaeo-Arabic: a study of the origins of Middle Arabic* (2nd ed). Jerusalem: Ben-Zvi Institute for the Study of Jewish Communities in the East.
- BOHAS, G., GUILLAUME, J.-P., & KOULOUGHLI, D. E. (2006). *The Arabic linguistic tradition*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- CALASSO, G., & LANCIONI, G. (A c. di). (2017). *Dār al-Islām – Dār al-ḥarb: territories, people, identities*. Leiden ; Boston: Brill.
- CORRIENTE, F. (1988). *El léxico árabe andalusi según P. de Alcalá: ordenado por raíces, corregido, anotado y fonémicamente interpretado*. Madrid.
- CUYPERS, M. (2007). *Le festin: une lecture de la sourate al-Mâ'ida*. Paris: Lethielleux.
- CUYPERS, M. (2014). *Une apocalypse coranique: une lecture des trente-trois dernières sourates du Coran*. Pendé (France): Éditions J. Gabalda et Cie.
- FERGUSON, C. A. (1959). Diglossia. *Word*, 15(2), 325–340.
- GABRIELI, F. (1967). *La letteratura araba* (Nuova ed. aggiornata). Firenze : Milano: Sansoni ; Accademia.
- GADALLA, H. A. H. (2000). *Comparative morphology of standard and Egyptian Arabic*. Muenchen: Lincom Europa.
- LANCIONI, G. (2014a). Presentazione. In C. A. Anzuini, *Lo studio della lingua araba in Italia nei secoli XVI e XVII* (vii–x).
- LANCIONI, G. (2014b). VS/SV Order in Spoken Arabic: A Categorical Grammar Account. In O. Durand, A. D. Langone, & G. Mion (A c. Di), *Alf lahğa wa lahğa: proceedings of the 9th Aida Conference* (225–236). Wien: Lit.
- LANDES, D. S. (1990). *Banchieri e pascià: finanza internazionale e imperialismo economico*. Torino: Bollati Boringhieri.
- MEJDELL, G. (2006). *Mixed styles in spoken Arabic in Egypt: somewhere between order and chaos*. Leiden: Brill.
- MEYNET, R. (2007). *Traité de rhétorique biblique*. Paris: Lethielleux.

NASSER, M., TIBI, A., & SAVAGE-SMITH, E. (2009). Ibn Sina's *Canon of Medicine*: 11th century rules for assessing the effects of drugs. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 102(2), 78–80. <https://doi.org/10.1258/jrsm.2008.08ko40>

NUOVO, A. M. (1987). Il Corano arabo ritrovato (Venezia, Paganino e Alessandro Paganini, tra l'agosto 1537 e l'agosto 1538). *La Bibliofilia*, 89(3), 237–271.

OBICINI, T. (1631). *Grammatica Arabica ... Agrumia appellata. Cum versione Latina, ac dilucida expositione. Ad M.R.P.F. Thomae Obicini Noniensis, ... Ord. Minorum theologi, ac linguarum orientalium in Collegio S. petri Montis Aurei, de mandato Sacrae Congregationis Fidei propagandae, magistri*. Romae: typis Cas. Congregationis de Propag. Fide.

RYDING, K. C. (1991). Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic. *The Modern Language Journal*, 75(2), 212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05352.x>

RYDING, K. C., & MEHALL, D. J. (2005). *Formal spoken Arabic basic course with MP3 files* (2nd ed). Washington, D.C: Georgetown University Press.

TROUPEAU, G. (1962). Trois traductions latines de la Muqaddima d'Ibn Ibn Aġurrūm. In *Études d'orientalisme dédiées à la mémoire de Levi-Provençal* (Vol. 1, 359–365).

VECCIA VAGLIERI, L. (1941). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba: Ristampa fotomeccanica con correzioni*. Istituto per l'Oriente. Recuperato da <https://books.google.it/books?id=UVoRnQEACAAJ>

WILMSEN, D. (2010). Dialects of Written Arabic: Syntactic differences in the treatment of object pronouns in Egyptian and Levantine newspapers. *Arabica*, 57(1), 99–128.

WOIDICH, M. (2007). Teaching Arabic at the Universiteit van Amsterdam: colloquial first. *Idioma*, 19, 75–95.

Annamaria Ventura*
Olivier Durand**

*La diglossia nella didattica e certificazione dell'arabo:
problemi e proposte*

La didattica della lingua araba in Italia affonda le sue radici in una vasta tradizione di studi che vede un interesse didattico verso questa lingua nel Bel Paese sin dal 1575¹ e che ha visto il suo fiorire tra il XIX e XX secolo con tradizioni di studiosi quali Michele Amari, Celestino Schiapparelli, Ignazio Guidi, Carlo Alfonso Nallino, Leone Caetani, Giorgio Levi della Vida, Michelangelo Guidi, Laura Veccia Vaglieri, Alessandro Bausani e Renato Traini. Le basi poste in quella fase degli studi arabistici, sono oggi ancora pilastro fondante della didattica della lingua araba. Tuttavia il contesto culturale e sociale è inevitabilmente mutato in maniera sostanziale e gli obiettivi e le sfide che si pone oggi la didattica dell'arabo costringono ad un ripensamento di numerose categorie. Lo scopo dello studio della lingua araba è infatti profondamente mutato rispetto ad un contesto di inizio del secolo scorso in cui l'approccio non era scevro di colonialismo sia culturale che fattuale, basti ricordare che diversi lavori arabistici venivano supportati dal Ministero delle Colonie². L'approccio alla didattica araba è stato per lungo tempo, in quella fase, incastonato in una necessità di decodificazione e catalogazione degli elementi grammaticali, sotto la lente della grammatica latina. Parimenti l'obiettivo è rimasto ancorato alla

* Annamaria Ventura è dottoranda del Dottorato in Civiltà dell'Asia e dell'Africa, presso Sapienza Università di Roma.

** Olivier Durand è professore associato di Lingua e Letteratura Araba presso il Dipartimento Istituto Italiano di Studi Orientali di Sapienza Università di Roma. Riguardo il presente contributo, seppur frutto di una ricerca comune, è possibile affermare che O. Durand è responsabile dei paragrafi 0, 1, 4, 7 e A. Ventura è responsabile dei paragrafi 2, 3, 5, 6.

¹ (Kalati, 2005:305).

² Indimenticabile il ringraziamento al Ministero delle Colonie di L. Veccia Vaglieri nell'aprile del 1936.

decodificazione dello scritto e alla traduzione. Il contesto culturale odierno si distacca in maniera profonda rispetto all'arabismo del secolo scorso: è un contesto in cui i contatti con il mondo arabo sono sempre più diretti e paritetici ed in cui la comunicazione e l'interazione diretta con i parlanti è sempre più imprescindibile. La necessità di un'interazione reale è data dall'ampliarsi del fenomeno migratorio che sempre più porta l'Europa in contatto con il Mondo Arabo, da una parte, e dall'altra da un fiorire di relazioni bilaterali di tipo commerciale, diplomatico, di cooperazione internazionale e militare sempre più intensi. Da queste premesse, brevemente delineate, nasce l'esigenza di rivedere i modelli della didattica dell'arabo in Italia e di sviluppare degli standard condivisi per l'individuazione di livelli di competenze per la lingua araba finalizzati non più ad un approccio solo traduttivo³ ma ad una interazione comunicativa a tutto tondo.

1. *La revisione dei modelli e la necessità di una standardizzazione*

La prima fase di standardizzazione nell'arabismo fino al novecento è stata la creazione di equivalenze tra la grammatica latina e quella araba, come stabilire ad esempio che a *tanwīn damma* corrisponda il nominativo indeterminato o che la *fatha* rappresenti l'accusativo ma che rientra in altri casi nel congiuntivo. Oggi la necessità di standardizzazione richiede invece un'uniformazione degli approcci didattici al fine di ottenere un quadro di riferimento complessivo che possa identificare in maniera il più possibile univoca il livello di competenza raggiunto da un apprendente o offerto in un programma didattico strutturato su diversi livelli. Le lingue europee sono state oggetto già dalla fine degli anni novanta di un siffatto processo con la creazione del QCER *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue* ovvero il *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Tale strumento suddivide le competenze acquisite, o da acquisire, del discente in un sistema progressivo strutturato su sei livelli: A1 A2 B1 B2 C1 C2. In tale quadro è possibile inoltre identificare dei livelli intermedi A2+, B1+, B2+, utili a modulare la didattica e a rendere più precisa l'individuazione delle competenze del parlante. A questo sistema

³ Riferendosi all'approccio formalistico o grammatico-traduttivo, in particolare in ambito europeo, Balboni nota che «[...] Un modello glottodidattico come questo andava bene quando la lingua era un ornamento culturale [...] ma non poteva più reggere quando, nel dopoguerra, le persone e le merci hanno iniziato a varcare i confini» (Balboni, 2011:238). Approcci alternativi a quello traduttivo sono stati proposti in Balboni (Balboni, 2007).

di classificazione, valido per i civili, si è andato affiancando il sistema di valutazione militare JFLT (*Joint Forces Language Test*)⁴.

I metodi attuali di classificazione sono attagliati alle lingue europee e sempre più spesso vengono applicati in maniera informale anche alla lingua araba. È questo il caso del JFLT che ha assunto le categorie applicate alle lingue europee anche per la certificazione dell'arabo. Se è vero che molte tecnologie storicamente si sono impiegate prima in ambito militare che civile, è anche vero che il sistema di classificazione della lingua araba necessita numerose distinzioni rispetto al sistema applicato alle lingue europee.

2. *Arabo: discrepanze con il QCER Europeo*

Ci sono numerose specificità che differenziano la lingua araba dalle lingue europee sotto il profilo fonetico, morfologico, sintattico e strutturale. Tali specificità devono essere integrate nello studio di un sistema di classificazione delle competenze che sia rispondente alla realtà linguistica dell'arabo e, non ultimo, ai reali tempi di apprendimento che non sono affatto simili a quelli che si sostanziano per un europeo nell'apprendere un'altra lingua europea.⁵

L'elemento più importante nel programmare una standardizzazione dei livelli è l'individuazione del livello soglia e la collimazione con l'A1 europeo. Questo perché il raggiungimento del livello soglia è la fase più delicata nell'apprendimento dell'arabo e anche quella con maggiori differenze tecniche con le lingue europee. Presentiamo qui i punti di maggior rilevanza che costituiscono una discrepanza sensibile tra A1⁶ del QCER e livello soglia dell'arabo.

⁴ Basato sulle direttive di standardizzazione STANAG 6001 (*Standardization Agreement*) NATO.

⁵ È possibile osservare la suddivisione applicata dal Bourguiba di Tunisi, nel quale sono presenti sei livelli ma in cui il primo è suddiviso in sottolivelli. Ciò a conferma del fatto che un A1 del QCER non è paragonabile nei tempi e nelle tappe ad un livello soglia in lingua araba.

⁶ Tenendo conto che l'A1 del QCER è fondato su specifici compiti: «L'indagine condotta dal Consiglio Nazionale Svizzero della Ricerca Scientifica nel 1994-1995, che ha elaborato e graduato gli esempi di descrittori, ha identificato una banda di uso linguistico, limitato all'esecuzione di compiti isolati, che può già esser data come presupposto nella definizione del livello A1» [ndr. europeo] (Consiglio d'Europa, 2002:39).

In primo luogo l'ostacolo che si presenta nell'apprendimento dell'arabo e non nelle lingue europee per gli italofo-⁷ni è l'apprendimento della scrittura. È dunque necessario inserire a sistema nella struttura di certificazione i tempi per l'*alfabetizzazione*. È assolutamente evidente che l'italofo-
no che voglia apprendere ad esempio l'inglese o il francese si trovi di fronte ad un sistema grafematico, anche se non fonetico, a lui noto e che, con poche trascurabili eccezioni come la *cé-dille* in francese o l'*Eszett* in tedesco o la *tilde* in spagnolo, non incontrerà alcuna difficoltà nel gestire il sistema di scrittura. Molto diverso è invece il caso dell'arabo il cui primo approccio prevede l'apprendimento di un sistema di scrittura estraneo a quello latino dal punto di vista grafico. Inoltre tale sistema di scrittura, oltre ad essere graficamente diverso, è soprattutto strutturalmente differente. Esso infatti si basa su un sistema di tipo consonantico che rientra pertanto in un sistema fortemente discrepante rispetto a quello alfabetico. Oltre all'apprendimento, relativamente agevole, delle varianti isolata, iniziale, mediana e finale di ogni *ḥarf*, nonché del complesso di *ḥarakāt* e segni ortografici, l'ostacolo reale si sostanzia nell'assenza di vocali, in scrittura non vocalizzata, e nella conseguente necessità di assumere modelli di vocalizzazione.

In questa direzione la didattica della lingua araba e la sua certificazione dovrà tenere conto dei tempi necessari all'apprendimento delle strutture di vocalizzazione. In particolare il discente dovrà assimilare il concetto di *struttura a flessione interna*. Sarà pertanto necessario distinguere con chiarezza i problemi derivanti dall'assenza di *ḥarakāt* e le conseguenti tecniche di vocalizzazione basate sul *wazn*. In questo senso risulta fondamentale distinguere presso il discente la struttura a flessione finale da quella introflessa.

A tale proposito il discente dovrà essere messo in grado di acquisire il concetto di *radicalismo* e triradicalismo preponderante. Sarà dunque necessario metterlo in grado di acquisire la capacità di distinzione tra morfema lessicale e morfema grammaticale e la conseguente capacità di estrazione della radice.

Dal punto di vista sintattico, inoltre, il discente dovrà essere informato delle strutture VSO e delle conseguenti problematiche di accordo, mentre dal punto di vista morfologico sarà necessario presentare il sistema aspettuale.

Il punto focale nella concezione di una didattica mirata ad una certificazione dell'arabo non risiede solo nelle problematiche ora esposte, ov-

⁷ Parimenti all'apprendimento dell'italiano per non italofo-
ni, in particolare in ambito europeo, per cui sono stati sviluppati approcci didattici specifici come quello di Vedovelli (Vedovelli, 2002).

vero nella struttura della lingua dal punto di vista grafemico, fonetico e fonologico, morfologico e sintattico. Il problema ben più rilevante della struttura della lingua è il suo sdoppiamento in almeno due varietà o potenzialmente in decine di varietà. Ci si riferisce qui al problema della *diglossia*. Nello strutturare una certificazione sarà dunque necessario mettere in primo piano la struttura diglottica e armonizzare strategie che prevedano la messa a sistema di questo aspetto.

Nella certificazione QCER è prevista infatti, oltre alla suddivisione in livelli, una particolare attenzione alla suddivisione di quattro competenze⁸: la competenza orale, suddivisa in produzione e comprensione, e la competenza scritta, anch'essa suddivisa in produzione e comprensione. Tale approccio va completamente rivisitato⁹ per la lingua araba. La competenza scritta, sia di produzione che di comprensione, attiene infatti la lingua araba classica, mentre la competenza orale, sia di produzione che di comprensione, attiene sia la lingua araba classica che il dialetto o neoarabo. Non sarà dunque possibile una semplicistica suddivisione in quattro aree di competenza.

⁸ Il sistema di quattro competenze è impiegato in ambito glottodidattico: «La nozione delle “quattro abilità primarie” ricorre in tutta la letteratura glottodidattica e viene adoperata nella preparazione dei materiali didattici [...] Il modello in base a cui esse vengono distinte è determinato dall'interrelazione di due assi cartesiani: quello della produzione-ricezione e quello della oralità-scrittura. [...] Nella realtà della comunicazione le 4 abilità compaiono [...] assai spesso integrate [...]» (Ciliberti, 2006:74). Lo stesso approccio è pertanto riscontrabile in lavori quali De Marco (2000) e Bonaiuti, Calvani & Ranieri (2007).

⁹ Questo non inficia naturalmente le teorie sull'acquisizione della L2 in ambito europeo, teorie che invece possono convivere una accanto all'altra, come avvertivano Larsen-Freeman & Long (1991:290) infatti «While SLA [ndr. Second Language Acquisition] research and language teaching will benefit from the advantages of theoretically motivated research [...], it would be dangerous at this stage for one theory to become omnipotent».

scritto		orale	
produzione	comprensione	produzione	comprensione
CL	CL	CL	CL
/	/	DIAL	DIAL

Tab. 1.

Come risulta da questa tabella il sistema di quattro competenze risulta discontinuo in arabo.

Inoltre si assiste nell'apprendimento dell'arabo ad una maggiore frequenza di acquisizione primaria della competenza passiva classica e poi secondaria della competenza attiva classica e solo successivamente di una competenza in dialetto.

Sarà pertanto necessario prevedere una struttura differente rispetto a quella del QCER in cui si tenga conto dell'acquisizione di tutte le caratteristiche, e conseguenti competenze, espone ora. Di conseguenza sarà necessario ideare un livello precedente a quello A1 del QCER che proponiamo di denominare *livello preparatorio*, o forse più ironicamente, A0 zero.

CL		A1 A2 B1 B2 C1 C2
DIAL	A0 preparatorio	A1 A2 B1 B2 C1 C2

Tab. 2.

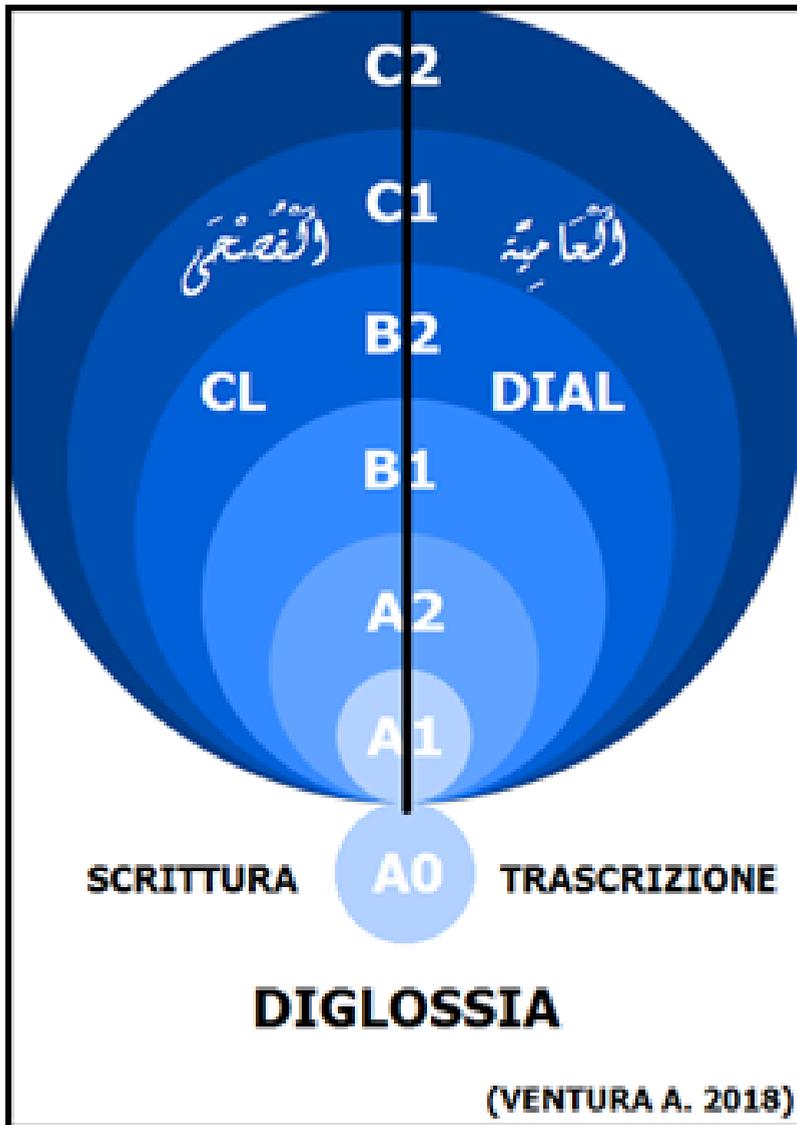


Fig. 1.

3. *Il problema della competenza scritta in dialetto: trascrizione*

Le quattro competenze del QCER si scontrano in arabo con il problema della diglossia¹⁰ e dell'armonizzazione di una variante che è quella della controparte diglottica neoaraba che attiene in maniera preponderante la competenza orale e che si può scrivere solo a determinate condizioni. La scrittura del dialetto segue infatti due filoni principali: la scrittura in alfabeto arabo e la scrittura in trascrizione semitistica.

La scrittura del dialetto in alfabeto arabo è andata sempre più diffondendosi nei paesi arabi con l'avvento delle moderne tecnologie di comunicazione tramite pc e smartphone.¹¹ Essa è dunque possibile ma non ha tuttavia utilità dal punto di vista didattico. Scrivere il dialetto in alfabeto arabo non fornisce infatti al discente alcuna indicazione rispetto alla reale pronuncia del grafema e alle variazioni vocaliche necessarie rispetto alla lettura classica. Basti pensare ad uno dei migliaia di esempi possibili come ad esempio بيت la cui lettura in classico è *bayt-un* e la cui lettura dialettale è *bēt* 'casa' in siro-palestinese oppure *bīt* 'stanza' in marocchino pur continuando a scriversi in grafia araba بيت <*byt*>. Parimenti il grafema arabo <ظ> in sé non fornisce alcuna indicazione sulla pronuncia dialettale ovvero se sia pronunciato, come in arabo classico, [ɣ] oppure se sia [d] o se sia [z]. Scrivere il dialetto in caratteri arabi ha dunque senso solo quando le strutture dialettali siano già state acquisite dal discente ovvero quando egli sarà in grado autonomamente di applicare le corrette variazioni agli allofoni consonantici in primo luogo e le corrette vocalizzazioni dialettali in secondo luogo.

È pertanto necessario pensare ad un sistema didattico e di certificazione che tenga in considerazione la necessità dello studio del dialetto in trascrizione. A tale proposito sono possibili diversi metodi di trascrizione. In primo luogo la fondamentale distinzione tra trascrizione semitistica e semplice traslitterazione. La traslitterazione risulta di scarsa utilità nella didattica essendo soggetta a mutamenti in base alla lingua europea di traslitterazione di partenza e al conseguente impiego di numerosi bigrammi contrastanti. In secondo luogo è possibile prendere in considerazione l'impiego dell'IPA. Tuttavia esso risulta eccessivamente elaborato dal punto di

¹⁰ I maggiori lavori sull'acquisizione della lingua seconda tendono a non considerare le specificità della diglossia, in particolare per la lingua araba, ma a descrivere la L2 come sistema complessivo da acquisire. Si vedano lavori quali Dulay, Burt & Krashen (1985) e McLaughlin (1987).

¹¹ Naturalmente numerose testimonianze di scrittura dialettale esistono in epoca pre-informatica, sia sufficiente pensare all'ampio fiorire del medio arabo.

vista grafico e impedisce una trasparenza di lettura da parte del discente. Non ultimo la trascrizione IPA costringerebbe spesso a trascrizioni di tipo fonetico, quando invece in una fase iniziale è ampiamente sufficiente una trascrizione di tipo fonemico¹². In ultima analisi si rivela vincente il metodo di trascrizione semitistica il quale è studiato appositamente per le lingue semitiche e per la lingua araba in particolare, fornendo monogrammi chiari e compiuti che forniscono utili indicazioni di pronuncia. Si pensi ad esempio alla linea sottoscritta che indica il tratto di interdentalità oppure al puntino sottoscritto che suggerisce una faringalizzazione. Sarà pertanto necessario integrare nella certificazione dell'arabo l'uso della trascrizione semitistica per lo studio del dialetto per preparare il discente ad una competenza orale di produzione e comprensione.

4. *Il dialetto e il classico: approcci didattici integrati*

Nel progettare un Quadro comune di riferimento, non europeo, che chiameremo in questa sede QCR in luogo di QCER, è necessario tenere a mente che il dialetto si pone in relazione all'arabo classico come una lingua a sé stante che è necessario studiare parallelamente rispetto alla *fushā*. Tuttavia la natura diglottica della lingua rende possibile stabilire numerosissimi punti di contatto tra le due, o più, lingue che sono di fatto due facce di una stessa medaglia. È infatti necessario rendere chiaro al discente che la diglossia va incastonata in un sistema di scrittura consonantico in cui, pertanto, numerose variazioni tra classico e dialetto risiedono nella morfologia, ma in cui, allo stesso tempo, numerose variazioni risiedono in una diversa lettura di un lessema sostanzialmente consonantico e passibile dunque di letture differenziate in base al dialetto a cui si fa riferimento. In questo senso è possibile stabilire una serie di punti di riferimento che permettono al discente di slittare dal classico al dialetto in un apprendimento integrato. Lo studio delle due lingue rimarrà pertanto separato e mirato, fondandosi sul concetto di base che il dialetto non è un arabo classico 'storpiato', ma un diverso esito della lingua dal punto di vista storico. Dall'altro lato tuttavia permetterà al discente di unire un apprendimento integrato e parallelo delle due materie di studio.

¹² Trascrizioni di tipo fonetico sono utili invece in ambito di ricerca specialistica in dialettologia. Per applicazioni di questo tipo si veda Ventura (2013:199).

5. *Proposte: un modello di relazione tra classico e dialetto*

La scrittura consonantica permette di distinguere un aspetto grafematico da un aspetto fonetico in maniera più sensibile rispetto ad una scrittura alfabetica. La sequenza ita. *villaggio* /viˈlːadʒːo/ fondata su un sistema alfabetico lascia relativamente poco spazio a variazioni vocaliche e consonantiche, per converso la sequenza *قرية* /qariya-t-un/ ‘villaggio’ oscilla, a seconda dei dialetti, tra /qarye/ [ˈarye], [qarye], [karye] e [garye], solo per citare le variazioni principali. È necessario dunque stabilire presso il discente una serie di elementi didattici che gli consentano il passaggio tra le diverse varietà di arabo, se non immediatamente dal punto di vista morfologico, inizialmente almeno fonetico. Sarà dunque necessario proporre al discente un *modello di slittamento fonetico* tra classico e dialetto, nonché fonemico, che possa orientarlo nello studio delle due o più varietà. Varietà che sarà necessario studiare comunque separatamente ma che il *modello fonetico di equivalenza* potrà orientare. Tale modello fonetico di equivalenza è stato proposto e strutturato in maniera sistematica nei capitoli dedicati al consonantismo e al vocalismo nella *Grammatica di arabo mediorientale*¹³ in cui viene esposto un sistema di equivalenza tra i fonemi classici e gli allofoni dialettali, con particolare riferimento ai dialetti dello *Šām*.

6. *Modello di slittamento diglottico fonetico, morfologico e sintattico*

In una seconda fase sarà possibile proporre al discente un *modello di slittamento morfologico e sintattico* tra classico e dialetto che includa quanto è stato proposto sul *modello fonetico di equivalenza*. In questa direzione proponiamo nel presente contributo alcune linee guida che possano orientare i lavori. Proponiamo qui un modello di griglia su cui basarsi per armonizzare la didattica del classico e del dialetto in un possibile QCR. Il modello di slittamento tra classico (CL) e dialetto (DIAL) prevede un insieme di caratteristiche sovra-dialettali valide come griglia per il QCR.

- » Ordine dei costituenti:
predilezione di una struttura VSO in CL e di una struttura SVO in DIAL.

¹³ (Durand & Ventura, 2017:1–25).

- » Strutture sintetiche e analitiche:
il CL predilige strutture di flessione interna a strutture analitiche, maggiormente diffuse in DIAL.
- » Duale:
maggiore diffusione morfologica del duale in CL e restrizione del suo uso in DIAL.
- » Dittonghi:
tendenza diffusa alla monottongazione in DIAL rispetto all'uso esclusivo di dittonghi non monottongati in CL.
- » Interdentali:
tendenza alla perdita di interdentalità in numerosi DIAL, con brillanti eccezioni come per i dialetti beduini, e per converso distintività del tratto interdendale in CL.
- » Enfatiche:
confluenza delle enfatiche ovvero della dentale occlusiva sonora faringalizzata con la interdendale occlusiva sonora faringalizzata con esito in una delle due che accorpi entrambi o con esito in una dentale fricativa sonora faringalizzata.
- » Perdita di consonante:
perdita della *hamza* e per converso sua distintività in CL.
- » Modifiche tematiche e morfologiche nei verbi:
 - a. modifiche morfologiche o vocaliche nei prefissi verbali in DIAL.
 - b. confluenza dei verbi di terza radicale debole in unico modello e distinzione di due modelli in CL.
 - c. confluenza dei verbi di terza *hamza* nel modello debole e conservazione della *hamza* in CL.
 - d. verbi sordi assimilati in DIAL.
 - e. sviluppo di ulteriori tempi verbali in DIAL tramite impiego di preverbi o variazione di tempi verbali esistenti in CL.
 - f. passivo tramite prefissazione in DIAL e tramite flessione interna in CL.
 - g. perdita di distinzione di genere nel verbo come anche nel pronome ad alcune persone in DIAL.
- » Relativo:
relativo indeclinabile in DIAL e declinato in CL.

- » Genitivo:
costrutti genitivali analitici in DIAL in luogo dell'*ʔidāfa*.
- » Consonantismo e vocalismo:
equipollenze sistematiche tra CL e DIAL nella realizzazione fonetica e non fonemica¹⁴.

7. Conclusioni

In conclusione è necessario armonizzare la realtà della diglossia nella progettazione didattica di una certificazione per la lingua araba seguendo due proposte principali ovvero innovazioni fin qui esposte: prevedere un livello preparatorio che preceda l'A1, strutturato secondo le modalità esposte nel presente contributo, e impiegare il *modello di slittamento diglottico*, anch'esso proposta innovativa, per armonizzare arabo classico e neoarabo, coadiuvato dall'impiego didattico della trascrizione semitistica. Con queste linee guida sarà possibile fornire al discente una preparazione a tutto tondo che contemperi arabo classico e arabo dialettale nella loro corretta dimensione diglottica.

¹⁴ (Durand & Ventura, 2017:1–25).

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI, P. E. (2007). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica: Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino; Novara: UTET-De Agostini.
- BALBONI, P. E. (2011). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse* (3a ed.). Torino: UTET Università.
- BONAIUTI, G., CALVANI, A., & RANIERI, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- CILIBERTI, A. (2006). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico* (quinta ristampa). Firenze: La Nuova Italia.
- CONSIGLIO D'EUROPA (A c. di). (2002). *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- DE MARCO, A. (A c. di). (2000). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carocci.
- DULAY, H., BURT, M., & KRASHEN, S. (1985). *La seconda lingua*. Bologna: Il Mulino.
- DURAND, O., & VENTURA, A. (2017). *Grammatica di arabo mediorientale. Lingua šāmi*. Milano: Ulrico Hoepli Editore.
- KALATI, A. (2005). Storia dell'insegnamento dell'arabo in Italia (I parte: Roma e Napoli). *Annali della Facoltà di lingue e letterature straniere dell'Università di Sassari*, 3, 299–330.
- LARSEN-FREEMAN, D., & LONG, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- VEDOVELLI, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- VENTURA, A. (2013). L'arabo di al-Ġōr. Analisi e classificazione di un idioletto della Valle del Giordano. In O. Durand & G. Mion (A c. Di), *Una presenza, non un ricordo. Studi di lingua e letteratura araba in memoria di Sameh Faragalla*, Roma: Aracne, 197–211.

Giuliano Mion *

*La pronuncia è la cenerentola della didattica dell'arabo?
Fonetica e insegnamento dell'arabo standard.
Qualche riflessione*

1. Aspetti generali

Le questioni sollevate nel presente intervento, in forma quasi di appunti, sono ispirate da un'osservazione lapalissiana per chiunque abbia una esperienza di didattica dell'arabo standard pur minima¹: a giudicare dalle rese fonetiche del pubblico studentesco individuabili anche in maniera puramente impressionistica e senza l'ausilio di alcuno studio sperimentale o statistico, la pronuncia dell'arabo è mediamente lacunosa, difettosa e claudicante².

Va da sé che una lingua come l'arabo, notoriamente algebrica perché dalla morfologia esuberante³, assorba buona parte delle energie del discente nell'apprendimento di una grammatica senza dubbio impegnativa. È quindi abbastanza ovvio che, se ci si cala nella realtà quotidiana dell'insegnamento universitario, fatto di crediti formativi, ore totali d'insegnamen-

* Giuliano Mion è professore associato di Lingua e Letteratura Araba all'Università di Pescara.

¹ In queste pagine ci si riferirà esclusivamente alla didattica dell'arabo standard e la variazione fonetica e fonologica dei dialetti arabi non verrà presa in considerazione.

² Il problema sollevato in queste pagine non deve essere reputato come un caso esclusivamente italiano: Chik e Tahhan (2005) è un articolo che si interroga sul valore dell'insegnamento della pronuncia dell'arabo nel contesto accademico della Francia dove, come si sa, la presenza di studenti arabofoni o semiarabofoni in aula è di gran lunga maggiore che in Italia.

³ 'Algebrica' è una definizione molto in voga per la morfologia araba: in particolare Kaye (2007:211).

to frontale e ore di apprendimento autonomo, dicotomia docente e collaboratore esperto linguistico (CEL) o lettore, e molti altri aspetti formali che non di rado si riverberano su aspetti sostanziali, si dovrà riconoscere che lo spazio che lo studente medio riesce a riservare alla fonetica e alla pronuncia dell'arabo diventa quantomeno secondario.

A giudicare dallo scarso peso che tutto quanto graviti intorno a fonetica, fonologia e pronuncia riceve durante la fase di apprendimento dell'arabo, la pronuncia dell'arabo può essere a giusto titolo considerata la cenerentola della didattica di questa lingua.

Nella migliore delle ipotesi, infatti, il fortuito rapporto di corrispondenza biunivoca tra grafema e fonema che si ha nella scrittura araba fa sì che la fonetica dell'arabo sia un argomento non di rado affrontato solamente durante la fase di alfabetizzazione iniziale del principiante assoluto. Così concepita, però, la fonetica corre il rischio di rivelarsi puramente ancillare alla padronanza della scrittura e, conseguentemente, alle capacità di lettura.

È indubbiamente notorio che l'alfabeto e il sistema fonologico dell'arabo, entrambi percepiti come particolarmente 'esotici' da parte dei principianti assoluti, rappresentino una fonte di ansia e scoramento per l'apprendente⁴. Ma andrà d'altronde riconosciuto che l'attenzione generale nei confronti di fonetica e pronuncia è complessivamente assai oscillante, dipende perlopiù dalla motivazione e dai mezzi del corpo docente incaricato nel singolo corso, dall'approccio all'insegnamento della lingua e da tanti altri fattori ancora.

Non è raro trovare studenti che solo dopo due o tre anni di studio riescono vagamente a distinguere fra *kalb* 'cane' e *qalb* 'cuore', *taḥakkaka* 'strofinarsi' e *taḥaqqāqa* 'realizzarsi', o a pronunciare correttamente *tulaqliqu l-laqāliq* 'le cicale cicaleggiano', solamente per rimanere in tema di pronuncia della *qāf*.

Per l'arabo, infine, un'aggravante ulteriore è l'assenza di una vera e propria norma fonetica riconosciuta. Se si esclude infatti l'ortoepia coranica del *taḡwīd*⁵, per il cui apprendimento si dispone di innumerevoli manuali arabi⁶ nonché di poche, ma buone, descrizioni occidentali⁷, occorrerà rassegnarsi alla realtà che non si ha nulla di equivalente alla *Received Pronunciation* dell'inglese britannico o alla *Bühnenaussprache* del tedesco.

⁴ Si rimanda a Elkhafai (2005) per un approfondimento.

⁵ Si veda Nelson (2009) per un rapido profilo della questione.

⁶ Un manuale particolarmente apprezzato nel mondo arabo-islamico è *Qamḥāwī* (1979), da affiancare a Tufayl (1974).

⁷ Si vedano, per esempio, Nelson (2001), in inglese, e Crescenti (2005), in italiano.

Ora, anche in arabo standard sul piano segmentale la variabilità fonetica è notoriamente elevata, ma lo è ancor più la variabilità soprasegmentale. Le ragioni di questo atteggiamento contemporaneo vanno forse ricercate nella tradizione classica: a partire da al-Khalil e da Sibawayhi, la trattazione descrittiva e prescrittiva di consonantismo e vocalismo è stato oggetto di una cura certosina⁸, ma i fatti prosodici sono stati trascurati quasi completamente. Ne consegue che le attuali abitudini di accentuazione lessicale della *fushā* poggiano, per prassi consolidata e tacita convenzione, su quelle che in origine sono le regole vigenti nei dialetti orientali peninsulari e levantini (ad esclusione dell'egiziano)⁹. Tale sistema rimane in vigore in parole fino a tre sillabe con struttura sillabica relativamente semplice, ma in alcuni trisillabi terminanti in *-Cv̄*, e soprattutto nelle parole costituite da più di tre sillabe, il sistema palesa un indebolimento e una interferenza con la pronuncia regionale. Così, in parole come أنتما 'antumā' 'voi^{du}' e دخلتا daḥalatā 'sono^{du} entrate' l'accento colpisce sillabe differenti a seconda della provenienza geografica del singolo parlante: la seconda parola dell'esempio sarà pertanto *dáḥalatā* per un iracheno, *dahálatā* per un arabo della Penisola, *dahálātā* per un egiziano e *dahalatá* per un libanese. Alcuni casi sono ancora più complessi e uno stesso arabofono potrebbe esibire qualche istante di incertezza di fronte a parole come سياراتكما *sayyārātu-kumā* 'le vostre^{du} automobili' o كتابتهما *kātabatā-humā* 'hanno^{du-f} scritto loro^{du}', e – con buona pace delle grammatiche descrittive e prescrittive – fornire infine soluzioni accentuali non necessariamente condivise da altri madrelingua.

Se poi si rivolge l'attenzione a fatti prosodici gerarchicamente superiori all'accento lessicale, come l'accento di frase e i profili intonazionali, pur con la loro difficoltà intrinseca di descrivibilità e di variabilità intrapersonale, interpersonale, pragmatica e diatopica, la didattica dell'arabo può definirsi non a uno stato ancora immaturo, bensì a una condizione del tutto preistorica¹⁰.

Se, in conclusione, si analizzano i settori della fonetica araba che costituiscono un ostacolo per l'apprendente, sarà necessario riconoscere che una certa attenzione debba riguardare:

⁸ Per una prima visione d'insieme, Al-Nassir (1993).

⁹ Per una proposta di analisi diacronica dell'accento in arabo, rinvio a Mion (2011).

¹⁰ Così dicasi, peraltro, della letteratura scientifica generale sull'argomento. Sull'intonazione, per esempio, si veda la rapida presentazione di Benkirane (1987) che, benché apparsa in un autorevole manuale di introduzione generale alla disciplina, è circoscritta al solo arabo maghrebino del Marocco. In tempi più recenti, il contributo di Chahal (2007), pubblicato sull'*EALL*, intende essere una presentazione breve alla questione per l'insieme delle varietà di arabo.

- a. alcuni settori del sistema consonantico;
- b. la durata vocalica;
- c. i processi di allofonia vocalica;
- d. almeno l'accento lessicale tra i fatti prosodici;
- e. almeno i processi di assimilazione in posizione di giuntura.

2. *Qualche riflessione sul consonantismo*

Riguardo al primo punto, la tradizione dell'insegnamento dell'arabo si è spesso servita di un approccio contrastivo fra consonantismo arabo e consonantismo di altre lingue. È così che, escludendo le semiconsonanti, all'interno del consonantismo dell'arabo si individuano solitamente tre gruppi: consonanti perfettamente comuni a quelle dell'italiano standard; consonanti assenti in italiano standard ma presenti in alcuni dialetti italiani e/o in lingue europee; consonanti assenti in italiano standard, in dialetti italiani e in lingue europee, ma eventualmente presenti in altre lingue del mondo.

In breve, applicando questo primo criterio di classificazione, possiamo individuare:

1. *gruppo di consonanti comuni all'italiano standard*: ب *b*, ت *t*, ج *ǧ*, د *d*, ر *r*, ز *z*, س *s*, ش *š*, ك *k*, ل *l*, م *m*, ن *n*.
2. *gruppo di consonanti presenti in altre lingue europee*: ء ' , ث *t*, ذ *d*, خ *ħ*, غ *ǧ*, ه *h*.
3. *gruppo di consonanti assenti nelle lingue europee*: ح *ħ*, ص *s*, ض *d*, ط *t*, ظ *ǧ*, ع ' , ق *q*.

Da parte di un italofono, pertanto, la pronuncia delle consonanti del primo gruppo non pone ostacoli; la pronuncia di quelle del secondo gruppo è vincolata alla competenza di particolari dialetti italiani o di altre lingue europee e/o alla capacità di articolare suoni relativamente nuovi; la pronuncia di quelle del terzo gruppo è esclusivamente vincolata agli esercizi articolatori che vengono svolti.

Se si considera che in arabo ogni consonante può essere geminata, un italofono potrà dirsi avvantaggiato rispetto ad arabisti di altre provenienze, ma dovrà ad ogni modo intensificare gli esercizi per le consonanti del secondo e del terzo gruppo. Si consideri, infatti, che alla geminazione con-

sonantica il celebre manuale di T.F. Mitchell (1990), concepito per anglofoni, è costretto a dedicare un intero paragrafo solo per spiegare in cosa consista il fenomeno.

L'esperienza insegna che per un non-arabo sono le consonanti del terzo gruppo a costituire la difficoltà maggiore sia a livello di produzione sia a livello di percezione. La ricerca scientifica ha infatti dimostrato da tempo che quando un individuo sente per la prima volta un suono nuovo appartenente a una lingua a lui ignota, sul piano percettivo tende a categorizzarlo in base al proprio bagaglio fonetico e fonologico, ovvero quello della propria lingua materna. Ciò implica che, sentendo un suono nuovo che non è contemplato dalla propria lingua, il cervello tenderà ad assimilarlo al suono presente nella lingua natia (o nelle lingue conosciute dal soggetto) che riterrà più vicino e somigliante a quello ascoltato. In tal modo, la *r* francese (tecnicamente una fricativa sonora uvulare [ʁ]) da un italofono sarà istintivamente accostata la prima volta alla *r* italiana (una polivibrante alveolare [r]), pure se quest'ultima è molto diversa. O ancora, si pensi alla differenza fra la *t* italiana ed inglese, nel secondo con una componente alveolare molto evidente. Allo stesso modo, anche per l'arabo una dizione corretta aiuterà a mettersi in grado di riconoscere e distinguere i suoni nuovi, in particolare quelli del terzo gruppo, e tale 'competenza articolatoria' sarà raggiunta solo mediante un esercizio ginnico frequente e costante.

Da questi presupposti muovono le preoccupazioni del docente che, sempre in fase di alfabetizzazione – aspetto questo ancora una volta da ricordare –, indulge in spiegazioni teorico-pratiche di fonemi 'complessi' come le enfatiche o altre gutturali. Ma il problema dell'acquisizione della fonetica araba non risiede solamente nella capacità di articolare correttamente una faringalizzata o piuttosto una uvulare, poiché si rivela infatti di portata molto più ampia.

Ciò si comprenderà ancor meglio se, cambiando totalmente punto di vista, si sposterà l'attenzione su un fonema che in genere viene ritenuto semplice e privo di qualsiasi complessità articolatoria particolare, ovvero l'occlusiva laringale comunemente definita *hamza*, che prenderemo qui come esempio di breve analisi di un fono ritenuto 'non difficile'.

La *hamza* appartiene al gruppo 2), quello delle consonanti presenti in lingue europee; la consonante ʔ è una occlusiva laringale che l'IPA trascrive con il simbolo [ʔ].

È frequentemente presentata anche con la denominazione di 'occlusiva glottidale sorda' o di 'colpo di glottide'. L'area di produzione di tale fono è la laringe, o glottide, nella quale sono situate le pliche vocali: il fono viene

prodotto chiudendo le corde vocali e separandole improvvisamente, ragion per cui, peraltro, mancherebbe *de facto* il requisito fisiologico minimo per attribuirgli il tratto fonologico di sordità/sonorità.

Sul piano impressionistico, si può descrivere il suono della ء ' come il verso che si emette quando, all'altezza della pancia, si irrigidisce il diaframma prima di alzare un oggetto pesante o, meno precisamente e realisticamente, come quello del singhiozzo.

Sono diverse le lingue a presentare il suono [ʔ], circostanza che in fase di spiegazione da parte del docente viene puntualmente evocata agli studenti. In italiano, certi stili di parlato lo presentano per dividere e scandire due parole, la prima terminante e la seconda iniziante per la stessa vocale: per precisare e confermare si dirà, per esempio, «*non ti ho parlato delle lezioni, ti ho parlato delle [ʔ]elezioni!*», o anche «*verrà [ʔ]Antonio, non Andrea!*». Anche l'inglese standard lo utilizza per conferire prominenza ad una parola iniziante per vocale, come in «*[ʔ]absolutely [ʔ]awful*», e la varietà cockney lo presenta in sostituzione di *t*, come in *bottle* realizzato *bo[ʔ]le*. Il tedesco, infine, lo inserisce obbligatoriamente davanti alla vocale in inizio di parola o di morfema, come nell'enunciato «*in einer alten Übung*» realizzato *[ʔ]in [ʔ]einer [ʔ]alten [ʔ]Übung*.

Nell'arabo standard, ء ' in inizio di parola precede sempre una vocale, posizione in cui non si incontrano difficoltà a realizzarne il suono: أم 'umm 'madre' e أب 'ab 'padre' sono rispettivamente pronunciati *[ʔ]umm* e *[ʔ]ab* e non, come spesso si pensa, *ab* e *umm*. Occorre tuttavia prestare attenzione a tre condizioni in cui ء ' può causare maggiori difficoltà di pronuncia, ovvero:

- a. in contesto *-v[ʔ]C-* o *-C[ʔ]v-* (ossia, fra vocale e consonante o viceversa);
- b. in contesto *-v[ʔ]v-* (ossia, fra due vocali);
- c. in contesto *-[ʔ]#* (ossia, in fine di parola).

La condizione *a)* si verifica in parole come رأس *ràs* 'testa' e بؤس *bu's* 'infelicità', in cui compare fra vocale e consonante, e in parole come مسؤول *mas'ül* 'responsabile', in cui si trova fra consonante e vocale. Tali parole vanno realizzate rispettivamente *ra[ʔ]s*, *bu[ʔ]s* e *mas[ʔ]ül*, ma l'italofono spesso elide completamente la ء ' producendo invece ↓*ras*, ↓*bus* e ↓*masùl* o, al limite, allungando la vocale, ↓*raas*, ↓*buus* e *masùùl* o per quest'ultimo, allungando la consonante, ↓*massùl*. È possibile ottenere la resa corretta se al momento di pronunciare la ء ' si arresta improvvisamente la voce e si 'ricomincia' ad attivare i meccanismi fonatori per produrre quanto rimane: così, per رأس *ràs* e بؤس *bu's* si potrà fare *ra[pausa] + s* e *bu[pausa] + s* (avendo cura di non inse-

rire vocali prima di *s*), per مسؤول *mas'ul* invece *mas*[pausa] + [ʔ]ūl. Tale esercizio andrebbe praticato dapprima lentamente e poi sempre più rapidamente.

La condizione *b*) si verifica in parole come الان *al-'āna* 'adesso'¹¹ e بدأوا *badāu* 'hanno^m iniziato', che vanno realizzate *al*[ʔ]āna e *bada*[ʔ]ū. Nel caso specifico, le eventuali rese inesatte ↓*alāna* e ↓*bádaw* (o, peggio ancora, ↓*badáw*) sono totalmente fuorvianti: alle orecchie di un arabofono, ↓*alāna* suona come 'ha^m ammorbidito' (dal verbo ألان *'alāna* 'ammorbidire') e ↓*bádaw* suona come 'sono comparsi' (dal verbo بدأ *badā* 'comparire, sembrare'). Anche per questa condizione valgono quindi i consigli precedenti: occorrerà pertanto provare ad articolare, con velocità di elocuzione gradualmente sempre più elevata, *al*[pausa] + [ʔ]āna e *bada*[pausa] + [ʔ]ū.

La condizione *c*) presenta due sottocategorie: -*v*[ʔ]#, ossia in fine di parola dopo vocale; -*C*[ʔ]#, ossia in fine di parola dopo consonante.

La condizione *c*) di tipo -*v*[ʔ]# si verifica in parole come السماء *samā* 'cielo' e مليء *malī* 'pieno', che vanno realizzate *samā*[ʔ] e *malī*[ʔ]. Un italofono inizialmente segue l'istinto di pronunciare tali parole secondo le modalità dell'accentuazione italiana delle tronche (del tipo *città*, *così*, ecc.), ottenendo pertanto per le parole precedenti ↓*samà* e ↓*malì*. Occorre invece avere cura di pronunciare la parola interessata fino alla vocale inclusa e poi farla seguire dal sussulto della ʔ: *samā* + [ʔ], *malī* + [ʔ].

La condizione *c*) di tipo -*C*[ʔ]# è effettivamente più complicata, ma meno frequente di tutte quelle precedenti, e si verifica in parole come بدء *bad'* 'inizio'. L'italofono ha qui la tentazione non di rado di elidere [ʔ] e favorire un fenomeno di compensazione vocalica con ə, producendo così ↓*bád[ə]* (o, peggio, ↓*bádd[ə]*), trascurando però l'eventualità che un arabofono potrebbe percepire il prodotto fonetico come riconducibile ad altre radici lessicali e classificarlo così come una parola di diverso significato. L'apprendimento tuttavia della realizzazione di [ʔ] in contesti meno complessi, come quelli delle condizioni *a*) e *b*), dovrebbe costituire una buona base per l'inserimento dello stesso fono in contesto di fine parola preceduto da consonante.

Vale la pena, infine, ricordare che la grammatica della *fushā* distingue fra una *hamzat al-qaṭ'*, o 'hamza disgiuntiva', e una *hamzat al-waṣl*, o 'hamza di congiunzione'.

¹¹ Si ricordi che a livello grafico il segno <آ>, chiamato *alif mādḍa* ossia 'alif festesa', vale ʔ seguita da vocale lunga ā e pertanto /ʔa:/. Può essere incontrato: in inizio di parola, come in أكل *'ākulu* 'mangio' [ʔa:kulu]; in posizione centrale, come in مرآة *mir'āt* 'specchio' [mir'ʔa:t]; in posizione finale, come in قرأا *qarāā* 'loro due hanno letto' [qaraʔa:].

Si definisce *hamzat al-qaṭ* ‘una *hamza* da pronunciare obbligatoriamente, in quanto morfologica, e che è quella rappresentata per esempio in tutti i casi visti in precedenza.

Prende invece il nome di *hamzat al-waṣl* la *hamza* che si trova sulla *alif* iniziale dell’articolo determinativo e di alcuni sostantivi e verbi¹² e che si pronuncia se si trova in inizio di enunciato, ma va elisa se è preceduta da un qualsiasi altro elemento.

Secondo tale principio, il sostantivo اسم ‘nome’ va letto [ʔ]ism in inizio di enunciato, ma (i)sm se è preceduto da un qualsiasi altro elemento: così, avremo الاسم ‘il nome’ o anche ما اسمك؟ *mā smu-ka?* ‘come ti^m chiami?’. Ancora, استعمال ‘utilizzo’ va letto [ʔ]isti ‘māl in inizio di enunciato, ma (i)sti ‘māl se preceduto da altri elementi: الاستعمال ‘al-isti ‘māl ‘l’utilizzo’, o anche كيف استعماله؟ *kayfa sti ‘mālu-hu?* ‘come è il suo^m utilizzo?’.

Va tuttavia osservato che nell’oralizzazione dell’arabo standard moderno spesso la *hamzat al-waṣl* viene trattata come una *hamzat al-qaṭ* ‘, pronunciando pertanto la *hamza* laddove per la (teorica) ortoepia della *fušḥā* questa sarebbe in realtà vietata. Il fenomeno è stato definito da alcuni ‘ri-classificazione’¹³ ed è sintetizzabile nello schema seguente.

Ortoepia della <i>fušḥā</i>		Arabo standard moderno
forma assoluta	forma in contesto	oralizzazione
’ism	’al-ism <i>mā-smu-ka?</i>	’al-[ʔ]-ism <i>mā-[ʔ]-ismu-ka?</i>
’isti’ māl	’al-isti’ māl <i>kayfa-sti’ mālu-hu?</i>	’al-[ʔ]-isti’ māl <i>kayfa-[ʔ]-isti’ mālu-hu?</i>

Tab. 1.

¹² Ossia, alcuni nomi con schema primitivo immotivato e il perfetto, l’imperativo e il *maṣdar* delle forme verbali derivate VII, VIII, IX e X, nonché l’imperativo della forma base del verbo trilittero.

¹³ Si rimanda a Heath (1987:18), in riferimento all’ambiente marocchino, e a Kaye (1991) per una rapida veduta d’insieme.

3. *Qualche riflessione sul vocalismo*

Se si passa al vocalismo, i problemi non diminuiscono affatto, a partire dall'apparenza che fa sì che nella *fushā* l'inventario vocalico sembri molto più povero di quello consonantico. Questa impressione generale del sistema vocalico arabo, relativamente povero per il suo numero di fonemi (*a i u : ā ī ū*), genera non di rado nello studente italiano medio una ritrosia assai acuta ad adeguare la propria pronuncia ai numerosi fenomeni di variazione (o, meglio, di *allofonia*) del vocalismo arabo, preferendo più comodamente guarnire le consonanti dell'arabo con le vocali dell'italiano. Rincuora però riconoscere che tale atteggiamento non è causato da un lassismo generalizzato, bensì da una interferenza molto pesante con la propria lingua materna, l'italiano, che mal si confà alla complessità del sistema fonologico arabo. Per la resa del vocalismo arabo, tre sono infatti i problemi sostanziali:

1. abitudine ad un sistema vocalico relativamente semplice come quello italiano standard;
2. scarsa dimestichezza con sistemi vocalici complessi ad alto tasso di allofonia;
3. scarsa dimestichezza con sistemi vocalici ad opposizione fonologica di durata.

Per ottenere una pronuncia accettabile del vocalismo arabo, è pertanto necessario comprendere appieno come funziona la variazione vocalica ed allenarsi ad utilizzare un vocalismo molto più ricco di quello dell'italiano e più vicino, per fare solo un esempio, a quello dell'inglese.

Ora, chi si appresta a studiare la lingua araba suole trascurare la pronuncia delle vocali al punto che prestare attenzione al vocalismo sin dall'inizio dell'apprendimento potrebbe rappresentare purtroppo una eccezione piuttosto che la norma. Obiettivamente, però, il docente dovrebbe tenere in considerazione anche alcuni processi di frustrazione dell'apprendente che, alla lunga, possono generare una conflittualità elevata nei confronti del vocalismo. Andrebbe infatti riconosciuto che per uno studente deve essere senza dubbio frustrante constatare che termini appresi faticosamente in aula nella pronuncia viva dei parlanti sono poi vocalizzati in maniera talora assai differente¹⁴. Il riferimento, in questa sede, è in particolare

¹⁴ La frustrazione dell'apprendente è un sentimento spesso sottovalutato durante la didattica di una lingua straniera. Mills e Belnap (2018) si soffermano in più punti su questo aspetto.

a quelli che nel manuale di storia dell'arabo di V. Monteil sono definiti *lapsus linguae*¹⁵: per uno stesso termine si alternano quotidianamente, per esempio, *tağriba* a \downarrow *tağruba* (per تجربة 'tentativo'), *miṅtaqa* a \downarrow *miṅtiqa* (per منطقة 'regione'), *badawī* a \downarrow *badwī* (per بدوي 'beduino'), \downarrow *šar'ī* a *šara'iy* (per شرعي 'legale'), *kahrabā* a \downarrow *kahrubā* (per كهرباء 'elettricità'), *Filasīn* a *Falasīn* (per فلسطين 'Palestina'), *Tūnus* a *Tūnis* (per تونس 'Tunisia'), con ovvie conseguenze sull'atteggiamento del discente di fronte alla questione delle vocali. Cosa potrebbe pensare, infine, chi non è un arabista se per la parola مهرجان 'festival' quattro parlanti madrelingua di provenienza diversa si azzufferanno per difendere ciascuno una delle quattro rese *mahrağān*, \downarrow *mihrağān*, \downarrow *mahriğān* o \downarrow *mahrugān*?

4. Qualche riflessione su alcuni fatti soprasegmentali

Sulle strutture superiori al livello segmentale, concludo con qualche interrogativo su un ultimo aspetto che viene puntualmente trascurato nella didattica dell'arabo: le assimilazioni in posizioni di giuntura fra due parole.

A partire da Sibawayhi, il termine *idğām* (o, come variante, *iddiğām*) si riferisce al processo di assimilazione fra segmenti come, per esempio, quello dei verbi contratti in cui uno schema originale **radada* assimila le due consonanti uguali e fornisce *radda* 'restituire'.

Occorre tenere presente diversi contesti critici, sia all'interno della stessa parola sia in posizione di giuntura fra due parole, in cui l'adiacenza di due segmenti può dare luogo ad assimilazioni. C'è da chiedersi quanti, anche fra i migliori studenti che frequentano le aule di corsi arabistici, siano consapevoli di processi assimilatori come quelli riportati nei pochi esempi della lista (incompleta) seguente¹⁶:

- Assimilazioni basate su labiali e labiodentali *m*, *b*, *f*:

b $_$ *m* \rightarrow [mm] *iṣḥab* $_$ *miḥfağataka* \rightarrow *iṣḥa*[mm]*iḥfağataka* 'tira^m fuori il portafogli!'
b $_$ *f* \rightarrow [ff] *iğḥab* $_$ *fawran* \rightarrow *iğḥa*[ff]*awran* 'va^m subito!'

- Assimilazioni basate su palatali *š*, *ğ*:

ğ $_$ *š* \rightarrow [šš] *'aḥriğ* $_$ *šay'an* \rightarrow *'aḥri*[šš]*ay'an* 'tira^m fuori qualcosa!'

¹⁵ (Monteil, 1960:62).

¹⁶ La lista non ha alcuna pretesa di esaustività e mira semplicemente a fornire qualche esempio tra i tanti possibili.

- Assimilazioni basate su faringali e laringali *ħ*, *ʕ*, *h*:

<i>ħ</i> ◡ <i>ħ</i>	→	[ħħ]	<i>wāḡih</i> ◡ <i>haydar</i>	→	<i>wāḡi</i> [ħħ] <i>aydar</i>	‘incontra ^m l'aydar!’
<i>h</i> ◡ <i>ʕ</i>	→	[ħħ]	<i>wāḡih</i> ◡ <i>ʕammaka</i>	→	<i>wāḡi</i> [ħħ] <i>āmmaka</i>	‘incontra ^m tuo zio!’

- Assimilazioni basate su uvulari fricative *ħ*, *ġ*:

<i>ġ</i> ◡ <i>ħ</i>	→	[ħħ]	<i>bawwiġ</i> ◡ <i>ħalaf</i>	→	<i>bawwi</i> [ħħ] <i>alaf</i>	‘sorprendi ^m Khalaf!’
<i>ħ</i> ◡ <i>ġ</i>	→	[ġġ]	<i>islaħ</i> ◡ <i>ġanama</i>	→	<i>isla</i> [ġġ] <i>anama</i>	‘scuoia ^m una pecora!’

- Assimilazioni basate su velari e uvulari *k*, *q*:

<i>k</i> ◡ <i>q</i>	→	[qq]	<i>ʕamsik</i> ◡ <i>qamīšan</i>	→	<i>ʕamsi</i> [qq] <i>amīšan</i>	‘prendi ^m una camicia!’
---------------------	---	------	--------------------------------	---	---------------------------------	------------------------------------

BIBLIOGRAFIA

AL-NASSIR, A.A. (1993). *Sibawayh the Phonologist. A Critical Study of the Phonetic and Phonological Theory of Sibawayh as Presented in his Treatise Al-Kitab*. London; New York: Kegan Paul.

BENKIRANE, T. (1987). Intonation in Western Arabic (Morocco). In Hirst, D. and Di Cristo, A. (eds.), *Intonation Systems. A Survey of Twenty Languages*, Cambridge: Cambridge University Press, 345-359.

CHAHAL, D. (2007). Intonation. In K. Versteegh (ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, vol. II. Leiden: Brill, 395-401.

CHIK M., TAHHAN B. (2005). La phonétique est-elle importante en arabe?. *Midad. Magazine d'information et de documentation sur l'arabe et sa didactique*, 26 (3).

CRESCENTI C. (2005). *La ricerca della perfezione nella recitazione coranica. Trattato sulla scienza del Tajwīd*, Firenze: Olschki.

ELKHAFIFI, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89, 206-220.

HEATH, J. (1987). *Ablaut and Ambiguity. Phonology of a Moroccan Arabic Dialect*. New York: State University of New York Press.

KAYE, A.S. (1991). The Hamzat al-Waṣl in Contemporary Modern Standard Arabic. *Journal of the American Oriental Society*, 111, 572-574.

KAYE, A.S. (2007). Arabic Morphology. In Kaye, A.S. (ed.), *Morphologies of Asia and Africa*, vol. I. Winona Lake: Eisenbrauns, 211-247.

MILLS, N., BELNAP, R.K. (2018). Beliefs, Motivation, and Engagement. What Every Teacher of Arabic Should Know About Self-Efficacy. In Wahba, K.M., England, L., Taha, Z.A. (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. New York: Routledge, 62-76.

MION, G. (2011). Open Questions on Stress in Arabic: Some Sociophonological Interpretations. In Avram, A.A., Focșeanu, A., Grigore, G. (eds.), *A Festschrift for Nadia Anghelescu*. Bucarest: Editura Universității București, 343-356.

MITCHELL, T.F. (1990). *Pronouncing Arabic I*. Oxford: Clarendon Press.

MITCHELL, T.F. (1993). *Pronouncing Arabic II*. Oxford: Oxford University Press.

MONTEIL, V. (1960). *L'arabe moderne*. Paris: Klincksieck.

NELSON, K. (2001). *The Art of Reciting the Qur'an*. Il Cairo: American University of Cairo Press [ed. or. 1985].

NELSON, K. (2009). Tajwīd. In K. Versteegh (ed.), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, vol. II. Leiden: Brill, 425-428.

QAMHĀWĪ, M. (1979). *Al-Burhān fī tağwīd al-Qur'ān*. Bayrūt: Al-Maktaba at-taqāfiyya.

RIFAAT, KH. (2018). A Strategy for Teaching Arabic Pronunciation. In Wahba, K.M., England, L., Taha Z.A. (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. New York: Routledge, 329-343.

TUFAYL, S.M. (1974). *The Qur'ān Reader*. Trinidad: Ladies Islamic Association.

Cristina Solimando*

*Il ruolo del CMC (Computer Mediated Communication)
nell'insegnamento della lingua araba: il MSA come lingua franca.*

Introduzione

Negli ultimi decenni, la comparsa di nuovi approcci e metodi didattici, suggeriti dall'evoluzione delle teorie dell'acquisizione linguistica ma anche delle mutate esigenze dovute a cambiamenti di natura sociale, economica e politica, ha rivoluzionato l'insegnamento delle lingue straniere. La stessa formazione dei docenti, tradizionalmente acquisita e concepita attraverso le lezioni frontali e imperniata sul metodo grammaticale-traduttivo, ha dovuto fare i conti con un nuovo approccio alla didattica delle lingue moderne, vale a dire quello comunicativo. Un impulso decisivo a questa nuova prospettiva è stato dato sul finire degli anni Ottanta dallo spostamento dell'interesse dall'insegnamento all'apprendimento, concepito come pratica sociale attraverso la quale il discente costruisce le proprie competenze linguistiche, che ha portato a rivedere i metodi didattici e a reperire nuovi contenuti da sottoporre agli studenti. In questo contesto, l'aspetto della comunicazione orale ha attirato l'attenzione di molti studiosi, volta a una diversa concettualizzazione della figura del docente: egli non è più colui che controlla e regola l'apprendimento, ma si fa mediatore e costruttore di ambienti di apprendimento (Joanassen, 2000), progettati per consentire percorsi attivi in cui lo studente possa orientarsi.

In questa nuova prospettiva, la tecnologia si è rivelata una risorsa preziosa sia come strumento didattico sia come fonte per reperire materiali didattici più consoni. Già a partire dagli anni Novanta si è visto come

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

lo sviluppo delle potenzialità tecniche del computer, divenuto capace di interagire e integrare video e testi, consenta di lavorare sull'approccio comunicativo dell'apprendimento delle lingue così come sancito dal Consiglio d'Europa nel Common European Framework for Languages (2001). Secondo questo approccio, la conoscenza di una lingua viene definita in termini di abilità, di come questa possa essere utilizzata all'interno di un contesto sociale, professionale e culturale. L'avvento di Internet ha confermato, inoltre, l'importanza del computer come strumento per apprendere le lingue: questa consapevolezza era basata non solo sull'effettiva utilità delle tecniche messe a disposizione per la glottodidattica¹, ma anche sulla semplice osservazione del materiale linguistico autentico che la rete metteva a disposizione.

La nascita dei Social Network ha rappresentato una vera rivoluzione sul piano della produzione di testi: gli utenti possono oggi comunicare in tempo reale sugli argomenti più disparati e hanno una libertà espressiva che altre tipologie testuali non consentono. Questi testi, definiti 'testi informali', sono una risorsa fondamentale nella didattica delle lingue straniere e, pur trattandosi di testi scritti, possono dare un contributo molto importante al potenziamento dell'insegnamento delle lingue parlate. Infatti, l'aspetto comunicativo è in essi preponderante e gli elementi 'orali', prima affidati ai soli supporti audio e video, trovano oggi maggiore spazio.

Il presente contributo intende approfondire la questione dell'utilizzo dei testi informali presenti sul Web nell'insegnamento della lingua araba: a differenza delle lingue europee, la didattica dell'arabo appare un ambito ancora poco esplorato e gli orientamenti nell'insegnamento della lingua, così come la progettazione di sillabi, sono spesso il risultato del lavoro del singolo docente. Inoltre, la nascita di nuove figure professionali, quali il mediatore linguistico-culturale, e i più recenti orientamenti nell'insegnamento delle lingue impongono la revisione delle metodologie finora adottate e l'aggiornamento dei contenuti. Negli ultimi anni, infatti, la lingua non è più vista come insieme di regole da trasmettere ma come strumento di comunicazione. A tal fine, il Computer Mediated Communication (par.2) costituisce un riferimento fondamentale per reperire materiale didattico nuovo e suggerisce metodologie finora non applicate. Inoltre, la realtà linguistica araba, descritta spesso come realtà diglossica (par.3), pone il docente di fronte alla difficoltà di dover selezionare, all'interno del suo

¹ Argomento sul quale non ci soffermeremo in questo contributo e per il quale rimandiamo a Garelli P., Betti S. (2010). *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Milano: Franco Angeli ed.

repertorio didattico, le varietà da proporre al discente. In tale contesto, la scelta del MSA, inteso come lingua franca e come varietà poliedrica in cui possono anche manifestarsi fenomeni di interferenze con i dialetti, appare appropriata alla luce dei mutamenti sia dell'approccio didattico sia della realtà linguistica araba che, proprio grazie alla comunicazione online, sta vivendo una fase di grande rinnovamento. L'analisi dei testi disponibili sui Social Network (par. 4) intende fornire spunti di riflessione sugli elementi linguistici più rilevanti che un programma di insegnamento orientato all'aspetto comunicativo dovrebbe prevedere.

I. *Caratteristiche e peculiarità del CMC (Computer Mediated Communication)*

Lungi dal costituire entità discrete e nettamente discriminabili, parlato e scritto costituiscono tipologie disposte secondo un *continuum* al cui interno figurano una vasta gamma di tipi intermedi. All'intersezione tra questi due poli si collocano tutta una serie di varietà che assumono forme diverse tra le quali testi scritti caratterizzati da evidenti tratti orali come quelli appartenenti alla categoria cosiddetta CMD (Computer Mediated Discourse) o CMC. Dopo i primi studi pionieristici, tutti incentrati sulle potenzialità informatiche legate alla comunicazione a distanza, il CMC è stato oggetto di riflessione scientifica soprattutto da parte della psicologia sociale che ha sviluppato un ampio corpus di ricerche sulle comunità virtuali e sulla costruzione dell'identità online. Solo in tempi più recenti è emerso un sempre maggiore interesse verso le modalità di comunicazione consentite dal Web e, soprattutto, verso l'uso che in questi mezzi viene fatto della lingua. È emerso quanto lo spazio cibernetico rappresenti una nuova piattaforma comunicativa e quanto la variazione sia una caratteristica di questo tipo di comunicazione. Sono state suggerite, infatti, diverse nomenclature quali Internet-Slang, Webslang, Chattish, Netspeak per riferirsi alla lingua non standardizzata ed estremamente variegata usata sul Web, le cui peculiarità riguardano sia la veste tipografica sia i contenuti linguistici. Crystall (2001), ad esempio, studiando la lingua delle e-mail, individua alcuni elementi funzionalmente distintivi che permettono di identificare e distinguere questa tipologia di testo dalle altre. Tra questi tratti, quello che ci interessa maggiormente sono gli elementi connotati regionalmente: questo tipo di testi mostrano, infatti, tratti fortemente colloquiali, un uso non-standardizzato delle costruzioni sintattiche e il ricorso a un lessico specifico. A partire da Androutsopoulos (2006), le

ricerche hanno spostato l'attenzione dai modelli linguistici legati al mezzo ai modelli legati all'utente, ponendo di fatto l'accento sulla varietà intesa come pratica identitaria: se da un lato non nega l'impatto che la tecnologia esercita sull'uso della lingua, dall'altro la ricerca sulle caratteristiche del Netspeak appare maggiormente focalizzata sull'analisi dei fattori che intervengono nello sviluppo degli stili discorsivi in determinati contesti comunicativi con l'obiettivo di fare luce sulla costruzione dell'identità di gruppo attraverso gli usi linguistici. Questa prospettiva ha precise implicazioni per la teoria e la metodologia della ricerca sul CMC, soprattutto perché comporta l'adozione di metodi di indagine propriamente sociolinguistici. Al di là delle diverse proposte che sono state formulate nel tentativo di definire una comunità virtuale, Baym (1998) identifica alcuni tratti linguistici distintivi che indicano l'emergenza di una omogenea comunità virtuale tra i quali un lessico comune, precise forme di comunicazione non verbale, riferimenti culturali condivisi. Le comunità online sono composte da partecipanti che creano e codificano significati specifici riconducibili al gruppo, che negoziano identità, formano relazioni e creano norme che servono ad organizzare l'interazione e che innovano e condividono una lingua.

La dimensione variazionale nella comunicazione online è stata indagata finora solo in modo marginale. Senza dubbio, l'anonimia degli utenti crea problemi per i metodi tradizionali variazionisti che si basano su parametri quali genere, età, estrazione sociale, provenienza geografica. Questo non ha impedito che vi fossero studi in questo ambito, grazie anche al fatto che nei Social Network sono spesso riportati questi dati nei profili personali in termini di data di nascita e provenienza.

Un sempre crescente numero di studi ha messo in luce quanto il multilinguismo su Internet sia un aspetto dominante. Esso è stato indagato seguendo due filoni di ricerca: il primo, incentrato sul predominio dell'inglese come lingua franca di comunicazione transnazionale, ha esaminato l'influenza che questa lingua ha esercitato sugli altri idiomi usati sul Web. Se all'inizio il ricorso all'inglese ha rappresentato una scelta obbligata da parte di utenti che ancora non disponevano dei supporti tecnici per scrivere nella loro lingua in caratteri diversi da quelli latini, la presenza dell'inglese in una fase successiva, in cui tali limiti sono stati superati, è stata studiata in termini di prestigio. Il secondo filone riguarda, invece, la rappresentazione della diversità linguistica online. La mancanza di limiti istituzionali e il trionfo dell'informalità incoraggiano l'uso del vernacolare in molti contesti dando così vita alla codificazione di varietà tradizionalmente confinate al discorso parlato. Allo stesso tempo, si affermano nuovi

modelli quasi-diglossici come nel caso di molti egiziani che prediligono l'inglese in ambiti professionali e il dialetto nelle chat dove si trattano temi meno formali. Quest'ultimo aspetto è tutt'altro che prevedibile ed è molto difficile applicare regole generali al comportamento che gli utenti adottano in Rete. Ogni comunità linguistica è mossa, infatti, da spinte politiche e culturali specifiche e anche all'interno di una medesima comunità si possono osservare usi linguistici estremamente discordanti, come vedremo esaminando le tendenze linguistiche degli internauti arabofoni.

È certo che la nascita di Internet e la diffusione dei Social Network hanno condizionato l'uso della lingua da molti punti di vista: la libertà espressiva ha portato molti utenti a scrivere in dialetto o ad utilizzare varietà che fino ad allora erano quasi esclusivamente confinate all'oralità. Inoltre, la condivisione di un testo con un numero potenzialmente molto vasto di lettori ha fatto sì che il processo di standardizzazione linguistica, prima più lento e affidato spesso alle accademie della lingua, ha conosciuto un'accelerazione tale da poter affermare che la scrittura online è forse oggi la principale fonte di rinnovamento linguistico e di innovazione ortografica.

1.1. *Il CMC e la lingua araba*

I primi studi sul CMC si sono concentrati principalmente sui limiti tecnici che la scrittura online comporta:

«On IRC², a combination of spacial, temporal and social constraints act as important limiting conditions that influence the size and the shape of communication in roughly analogous ways. Factors such as screen size, minimal response times, competition for attention, channel population and the pace of channel conversation all contribute to the emergence of certain characteristic properties» (Herring, 1996: 53).

Se questa osservazione ha una portata generale e può essere applicata a tutte le lingue usate sul Web, le caratteristiche tecniche del mezzo informatico hanno avuto un ruolo determinante sull'uso della lingua araba. L'assenza di supporti di scrittura in caratteri arabi per i computer e per i cellulari, ha avuto una duplice conseguenza: da un lato, ha determinato il ricorso da parte degli utenti della Rete a lingue straniere, soprattutto in contesti

² Internet Relay Chat.

bilingui o multilingui come il Libano. Dall'altro, sono state escogitate soluzioni diverse e non sempre uniformi per scrivere in arabo utilizzando caratteri latini. I termini *Arabish* o *Arabizi* si riferiscono specificamente al sistema di scrittura utilizzato dagli utenti arabi dei Social. Negli ultimi anni gli studiosi hanno cominciato a esaminare questo nuovo linguaggio, contraddistinto da costruzioni fraseologiche e lessicali specifiche, dall'uso di abbreviazioni, dalla rappresentazione sempre più generalizzata e condivisa di elementi prosodici, nonché dalle strategie ortografiche messe in atto per rendere fonemi peculiari della lingua araba (quali la *hamza* resa col numero '2' o la *hā* con '7'). Le ricerche sull'*Arabish* sono ancora scarse e non sembra esserci sufficiente consapevolezza, soprattutto nel mondo arabofono, della portata rivoluzionaria di questi nuovi mezzi di comunicazione e delle conseguenze che il loro utilizzo comporta sulla lingua.

Il CMC si contraddistingue per essere uno spazio di libertà espressiva: gli utenti sentono di poter scrivere nella lingua che è per loro più familiare. Questa scelta ha messo subito in evidenza alcune specificità: le varietà parlate, essendo rimaste essenzialmente confinate all'uso orale³ e non essendo state riconosciute ufficialmente come lingue nazionali, non hanno avuto la spinta politica e culturale che normalmente accompagna il passaggio di una lingua da orale a scritta. Solo negli ultimi venti anni si assiste alla proliferazione di romanzi e racconti, soprattutto in Egitto, in cui l'uso del vernacolo ha riguardato non solo le parti dialogate ma anche quelle narrative divenendo così lingua letteraria accanto alla lingua standard. Non è un caso che tra i romanzi che hanno avuto maggior successo vi siano proprio testi tratti da blog. L'aspetto più interessante di questo processo è che per la prima volta la lingua araba, nelle sue varietà parlate locali, fa i conti con la scrittura attraversando così un interessante processo di standardizzazione ortografica in cui non sono più le Accademie della lingua a dettare le regole, ma coloro che la usano, dai letterati agli utenti della Rete.

Va sottolineato, però, che nonostante gli utenti si sentano liberi di esprimersi in dialetto, l'arabo standard rimane comunque la varietà più usata sul Web. Il punto è che siamo abituati a pensare alla lingua standard come alla realtà immutabile e dalle regole inflessibili a cui i manuali di grammatica ci hanno finora abituati. Ma non è così: la lingua standard usata nel CMC è particolarmente flessibile e tale flessibilità nasce dall'uso che ne fanno gli utenti. Molti di loro vi ricorrono come lingua sovranazionale e ciò non impedisce che vi siano tratti, morfosintattici e lessicali, tipici della loro lingua madre, vale a dire il dialetto. Si vengono così a configurare

³ Con l'eccezione dei testi teatrali, della poesia popolare, dei testi satirici, ecc.

tanti standard, ognuno dei quali riconducibile ad una determinata area geolinguistica. Arabisti quali Ryding, Mitchel hanno parlato di Formal Spoken Arabic (FSA) o Educated Spoken Arabic (ESA); al di là delle etichette usate per definire questa varietà, non è stato messo in evidenza che ogni paese possiede la propria versione di arabo formale. Questo aspetto si rivelerà molto importante non solo da un punto di vista storico-linguistico ma anche in chiave didattica: la variabilità, intesa come cambiamento rispetto alla forma 'istituzionale' e come caratteristica intrinseca alla lingua che consente di diversificare gli usi di una lingua, è l'aspetto fondamentale su cui l'insegnamento delle lingue straniere deve misurarsi. In questo quadro, i testi presenti su Internet costituiscono una fonte innovativa ed estremamente versatile. Come fa notare Benrabah (Benrabah, 2009: 271):

«dans l'aire arabophone, un niveau d'études élevé n'implique pas une réelle compétence dans la langue institutionnelle, à savoir l'arabe standard. Il exprime, par contre, la multiplicité des contacts avec les locuteurs d'autres variétés linguistiques: une formation secondaire et/ou universitaire implique souvent l'éloignement de son lieu d'origine et l'interaction avec des sujets parlant des formes d'arabe différentes».

Se questa osservazione è condivisibile, siamo meno d'accordo quando sostiene che gli arabofoni istruiti giocano un ruolo attivo nella creazione di idiomi sovregionali capaci di relegare la forma standard a uno spazio marginale, affermandosi come elementi determinanti per la formazione di una lingua di koinè. L'arabo standard non è affatto relegato a uno spazio marginale: sarebbe come affermare che oggi l'inglese è in via di estinzione perché viene usato da parlanti che hanno scarse competenze linguistiche⁴. L'arabo standard rimane, a nostro parere, l'unico idioma sovranazionale e di *koiné*: esso è caratterizzato da fenomeni di interferenza, più o meno rilevanti, che si manifestano in alcune tipologie di testi o in taluni contesti comunicativi. Lungi dall'essere confinato all'interno di norme rigide e da usi codificati, l'arabo standard è, come tutti gli idiomi, strumento plasmabile e plasmato dai suoi parlanti.

Gli usi linguistici legati al CMC stanno vivendo una fase transitoria nella quale la variabilità dell'arabo standard è divenuto il tratto più importante e nella quale gli stessi utenti stanno acquisendo una notevole consapevolezza linguistica: la scelta della varietà utilizzata non è quasi mai casuale, al contrario è basata su considerazioni di tipo sociale, politico,

⁴ Sull'ELF (English as Lingua Franca) torneremo nel paragrafo successivo.

ideologico oltre che sul contesto d'uso. Tale processo è ancora in fieri ed è difficile prevederne gli sviluppi, ma ciò che è indiscutibile è che l'interazione tra arabi di diversa provenienza geografica messa in moto dalla scrittura online ha reso quanto mai evidente il dinamismo linguistico della comunità arabofona.

2. *La realtà linguistica araba: il CMC come risorsa della didattica dell'arabo come L2*

La rappresentazione diglossica della suddivisione dell'arabo in due varietà, una standard e una comprendente i diversi idiomi locali, è stata introdotta da Ferguson nel 1959: egli fornisce un quadro idealizzato e rigido di una situazione in cui una varietà formale (varietà standard/scritta) si contrappone ad una informale (dialetto/parlato). Nonostante tale suddivisione sia stata universalmente accettata come paradigma applicabile all'analisi linguistica dell'arabo e sia condivisibile nelle sue linee più generali, la teoria proposta da Ferguson è stata più volte ridefinita grazie all'introduzione di varietà intermedie collocabili in un *continuum* tra i due poli, formale e informale. Studi successivi (Badawi, 1973; Meiseles, 1980) hanno messo in luce i fenomeni di code-switching che spesso i parlanti attuano all'interno di un medesimo discorso e che forniscono un quadro più esaustivo del mosaico linguistico arabo. Inoltre, se è vero che l'arabo scritto continua ad essere l'arabo standard, è ormai universalmente condivisa la tesi secondo la quale il MSA rappresenta un'etichetta che include diverse varietà, tra cui l'arabo dei media, che rappresentano forme di semplificazione che necessitano ancora di essere opportunamente esaminate (Ryding, 2010).

La reinterpretazione della teoria diglossica fergusoniana non ha portato, come sarebbe stato auspicabile, a una profonda riconsiderazione del materiale didattico utilizzato per l'insegnamento dell'arabo come L2. La realtà linguistica araba non sembra aver trovato finora spazio nei manuali e l'arabo appare ancora come una lingua monolitica immune dai cambiamenti. Il rinnovamento dell'insegnamento deve partire dalla definizione di nuove fonti su cui basare il materiale didattico. In questa prospettiva, i testi informali disponibili sul Web costituiscono una fonte ampia, utile e indispensabile per i docenti.

La lingua usata su Internet è caratterizzata da una forte poliedricità, dovuta non solo alle scelte culturali e ideologiche del singolo ma anche alle diverse situazioni comunicative. Alcuni blogger, infatti, pur ricorrendo all'arabo standard con l'obiettivo di superare i confini nazionali e raggiun-

gere il maggior numero possibile di lettori arabi, utilizzano numerosi elementi dialettali. Un'attenta analisi mostra non solo l'esistenza di consistenti fenomeni di interferenza con le varietà colloquiali ma che molti dei tratti evidenziati sono comuni indipendentemente dalla provenienza geografica di chi scrive. È interessante notare che alcune forme linguistiche non convenzionali, alcune delle quali presenti nell'arabo standard, possono essere ricollegate a naturali processi di semplificazione come l'estensione dell'uso della particella negativa *mā* o l'uso della relativa *illi* (indipendentemente dall'accordo di genere e numero). Anche l'uso dei morfemi preverbalis appaiono oggi ampliamenti usati e diffusi.

Questa varietà rappresenta uno strumento suscettibile a mutamenti e a innovazioni più di quanto non sia la lingua classica e per questo si sta diffondendo come forma di comunicazione privilegiata dai giovani tanto da poter essere descritta come lingua franca. Questa affermazione è conseguenza della sollecitazione esercitata dai modelli pedagogici forniti da lingue straniere quali l'inglese. Nell'ambito della didattica dell'inglese, il concetto di ELF (English as Lingua Franca) ha rivoluzionato l'insegnamento determinando la nascita di nuovi metodi e la progettazione di nuovi manuali. Sebbene il contesto linguistico e sociolinguistico in cui nasce l'ELF sia diverso da quello arabo, alcune similitudini rappresentano una chiave di interpretazione interessante dei mutamenti che sta vivendo la lingua araba negli ultimi due decenni. L'ELF è, infatti, definito, come lingua flessibile, co-costruita, realizzata a livello locale in specifici contesti da parlanti di diversa L1 e implica l'adattamento della propria competenza comunicativa alle diverse situazioni comunicative (Santipolo, 2017). Se partiamo dal presupposto, ormai universalmente condiviso, che l'arabo standard non rappresenta la lingua madre di nessun arabo e che, seguendo l'affermazione di Benrabah, il grado di istruzione non garantisce una effettiva competenza della lingua istituzionale, possiamo immaginare legittimamente che il MSA rappresenti per gli internauti arabi una lingua franca che ciascuno realizza attraverso gli strumenti linguistici della L1, cioè del dialetto, causando così i fenomeni di interferenza tra le due varietà.

La possibilità di inserire l'arabo come lingua franca tra i contenuti di programmazione coinvolge anche una ridefinizione delle competenze e abilità che uno studente deve raggiungere. Alla luce dei recenti sviluppi che hanno interessato la certificazione linguistica, la didattica per competenze sta acquisendo un ruolo di primo piano. La didattica dell'arabo non può non riflettere sulla possibilità che questa varietà diventi una vera e propria competenza che gli studenti dovrebbero acquisire nel corso dei loro studi.

Un modello pedagogico ideale dovrebbe favorire lo sviluppo della capacità di saper riconoscere l'arabo più appropriato in base ai diversi contesti. Si tratta, in altre parole, di insegnare a sviluppare le competenze comunicative, ossia l'insieme di conoscenze e abilità che permettono di comunicare in modo efficace riconoscendo la varietà più appropriata a seconda della situazione comunicativa contingente. Competenza e consapevolezza comunicativa coesistono nella competenza dell'arabo e possono essere articolate su cinque dimensioni⁵: consapevolezza, comprensione, produzione, interazione comunicativa strategica e creatività non madrelingua. Per consapevolezza si intende la consapevolezza delle caratteristiche linguistiche e comunicative, delle condizioni e dei requisiti necessari per una comunicazione efficace. La comprensione è relativa a questioni di pronuncia, costruzioni sintattiche, lessico e porta allo sviluppo di strategie di compensazione e di procedure per risolvere problemi. Per quanto riguarda la produzione, si intende un atteggiamento funzionale nei confronti della correttezza e maggior attenzione alla scorrevolezza, raggiunte attraverso l'arricchimento del repertorio comunicativo. Infine, la creatività non madrelingua riguarda l'uso creativo delle risorse linguistico-comunicative per l'adattamento alla situazione comunicativa.

In tale prospettiva, l'uso dei testi informali online consentirebbe all'apprendente di sviluppare consapevolezza delle principali caratteristiche linguistiche legate alle varietà disponibili sulla Rete e arricchirebbe il suo repertorio lessicale potenziando, così, la propria capacità di usare creativamente le risorse acquisite.

3. *Conclusioni*

La diffusione dei media e il ruolo che la lingua araba sta assumendo al loro interno, ha oggi implicazioni anche in ambito glottodidattico. Rispetto a circa venti anni fa, la comunicazione tra gli arabofoni di diversa provenienza geografica ha subito un'accelerazione grazie alle nuove tecnologie e ha coinvolto in modo particolare le nuove generazioni. In questo nuovo contesto, in cui l'incontro tra parlanti di diversi dialetti rappresenta la norma, l'arabo funge da lingua franca. La pluralità della lingua standard è ormai una realtà assodata ed emergono sempre più chiaramente le peculiarità linguistico-culturali con cui essa viene forgiata dagli stessi parlanti che se ne appropriano con modalità e strategie legate alla specificità della loro lingua madre, o L1, cioè il dialetto, e della particolare situazione comunicativa.

⁵ Le stesse che Kohn identifica per l'ELF.

Le ricadute didattiche di questa mutata e complessa realtà sono molteplici, in termini sia linguistici sia culturali. È fondamentale includere nella prassi dell'insegnamento momenti di riflessione legati alle diverse realtà sociolinguistiche in cui la lingua araba si sta muovendo: un approccio volto all'inclusione degli elementi di cambiamento che l'arabo ha conosciuto negli ultimi anni è divenuto indispensabile per fornire agli studenti strumenti adeguati ad utilizzare la lingua come mezzo di comunicazione in contesti che sono sempre più interculturali e caratterizzati da un complesso mosaico di varietà linguistiche.

Tradizionalmente, l'insegnamento ha limitato, se non addirittura ignorato, la pluralità della lingua araba. Va sottolineato che una prospettiva didattica che tenga conto di questo aspetto non si pone necessariamente come prescrittiva; si tratta, piuttosto, di un cambiamento di prospettiva più generale, mirato a creare dei collegamenti tra l'effettivo uso della lingua e l'azione didattica. Le occasioni per lo studente di entrare in contatto con l'arabo, nella sua dimensione variazionale, si sono moltiplicate e la classe di lingua non costituisce più l'unico momento di incontro. Questo aspetto deve essere tenuto in considerazione anche per valutare le aree di intervento nella prassi glottodidattica promuovendo in primo luogo una consapevolezza della pluralità delle varietà e delle funzioni che la lingua araba presenta.

Il MSA, lungi dall'essere una realtà linguistica monolitica e immobile, è un'etichetta che comprende al proprio interno una pluralità di varietà ognuna delle quali legata ad aree geolinguistiche specifiche e a contesti d'uso particolari. Queste caratteristiche ci hanno spinto a definire l'arabo standard lingua franca, sulla scia degli studi sull'ELF in ambito anglofono. La nostra attenzione si è soffermata sull'uso che della lingua standard viene fatto nel CMC: i testi informali online danno, infatti, voce più di altre tipologie testuali ai diversi MSA grazie ai fenomeni di interferenza con le lingue colloquiali. Il loro uso in ambito didattico si rivela una risorsa preziosa, capace di far entrare in contatto l'apprendente con testi non convenzionali, non stereotipati, tali da fornire un quadro realistico della situazione linguistica araba.

Un approccio innovativo, che includa momenti e attività di riflessione sul pluricentrismo dell'arabo, potrebbe fornire strumenti interpretativi e pragmatici utili all'interazione nella complessa poliedricità dei suoi contesti d'uso. Un approccio di questo tipo non si pone in termini alternativi, bensì di completamento tramite attività di collegamento all'utilizzo della lingua a situazioni reali: esso favorirebbe lo sviluppo di abilità volte a una comunicazione efficace in contesti sempre più fluidi e ibridi.

BIBLIOGRAFIA

ANDROUTSOPOULOS J. (2006). Introduction: Sociolinguistics and Computer-Mediated Communication. *Journal of Sociolinguistics*, 10(4), 419-438.

BADAWI M. (1973). *Mustawayāt al-‘Arabiyya al-mu‘āšira fi Miṣr*. Cairo: Dār al-Ma‘ārif.

BASSIUONEY R. (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

BAYM, N. (1998). The emergence of online community. In: S.G. Jones (eds.), *Cybersociety 2.0: Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. Thousand Oaks, CA: Sage. 35–68.

BENRABAĦ, M. (2009). *Devenir langue dominante mondiale. Un défi pour l'arabe*. Ginevra: Librairie Droz S.A.

CRYSTAL D. (2009). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DAOUDI A. (2011). Globalization, Computer-mediated Communication and the Rise of e-Arabic. *Middle East Journal of Culture and Communication*, 4(2), 146-163.

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

GARELLI P., BETTI S. (2010). *NUOVE TECNOLOGIE E INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE*. MILANO: FRANCO ANGELI ED.

HERRING S.C., PAOLILLO J.C. (2006). Gender and Genre Variation in Weblogs. *Journal of Sociolinguistics*, 10(4), 439-459.

HERRING S.C. (1996). *Computer-Mediated Communication*. Amsterdam: Benjamins.

JOANASSEN, D. (2000). *Computers as mind tools for schools: engaging critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

KOHN, K. (2015). A pedagogical space for ELF in the English classroom. In: Bayyurt Y., Akcan S. (eds.), *Current perspectives on pedagogy for ELF*. Berlin & New York: De Gruyter Mouton, 51-67.

MEISELES, G. (1980). Educated Spoken Arabic and the Arabic Language Continuum. *Archivum Linguisticum*, 11(2), 118-148.

MELHIM A.-R. (2014). Intra-Lingual Code Alternation in Arabic: the Conversational Impact of Diglossia. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 891-902.

MITCHELL, T. F. (1986). What is Educated Spoken Arabic. In: *International Journal of the Sociology of Language* (61), 7-32.

RAMSAY G. (2012). What Kind of Arabic and Why. Language in Egyptian blogs. *Orientalia Suecana*, 61(1), 49-87.

ROSEMBAUM G. (2014). The growing influence of English on Egyptian Arabic, in *Alf Lahġa wa lahġa. Proceedings of the 9th Aida Conference*, Atti di convegno (Pescara 28-31 marzo 2011). Vienna e Berlino: Lit Verlag, 377-386.

RYDING, K.C. (1990). *Formal Spoken Arabic: Basic Course*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

VETTOREL, P. (2014). L'inglese come lingua di comunicazione globale. Quali implicazioni per la classe di lingue? *Lend. Lingua e nuova didattica*, 43(1), 53-60.

WERRY, C. (2016). Linguistic and interactional features of internet relay chat. In: Herring S.C. (ed.), *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1996, 47-63.

Raoul Villano*

*Ḥayrukum man ta'allama al-Qur'ān wa'allamahu:
lo studio del Corano e la didattica dell'arabo*

Secondo un noto *ḥadīṭ*, riportato già da Abū Dāwud al-Ṭayālīsī (m. 204/819)¹ e 'Abd al-Razzāq al-Ṣan'ānī (m. 211/827)² e circolante sotto varie forme praticamente in tutte le principali raccolte canoniche³, il Profeta stesso, rivolgendosi alla comunità dei credenti, avrebbe detto: «i migliori fra voi sono coloro che studiano il Corano e lo insegnano (*ḥayrukum man ta'allama al-Qur'ān wa'allamahu*)»⁴. Si tratta di un detto che viene generalmente inserito dai tradizionalisti all'interno del libro, o sezione, sui meriti del Corano (*Kitāb faḍā'il al-Qur'ān*)⁵ e che verrà in seguito citato a vario titolo, tanto nei trattati e nelle introduzioni alle scienze coraniche⁶, quanto nei commenti coranici veri e propri⁷. Il detto in questione è riportato, nella maggior parte dei casi, sull'autorità di 'Uṭmān b. 'Affān (*reg.* 23/644 - 35/656) che, al di là delle tensioni legate alle ben note vicende politiche che lo hanno riguardato e che avrebbero condotto infine anche al suo assassinio, è descritto da tutti come un uomo che amava profondamente il Corano⁸ e i suoi sforzi per la conservazione e la diffusione di un testo filologicamente e grammaticalmente affidabile sono riconosciuti unanimemente da tutta la tradizione⁹. A sua volta, 'Uṭmān b. 'Affān è

* Raoul Villano è professore a contratto di Lingua e Letteratura Araba presso l'Università degli Studi Roma Tre e l'Università di Bologna

¹ Ṭayālīsī, *Musnad*, I, 73

² Ṣan'ānī, *Musannaf*, III, 367-368.

³ Cfr. Wensinck, *Mu'ḡam*, IV, 327.

⁴ Questo il matn citato in Ṭayālīsī, *Musnad*, I, 73.

⁵ Cfr., e. g., Buḥārī, *Gāmi' al-Ṣaḥīḥ*, *Kitāb faḍā'il al-Qur'ān* (III, 336-353), *Bāb ḥayrukum man ta'allama al-Qur'ān wa'allamahu* (Ivi, 346-347).

⁶ Cfr., e. g., Zarkaṣī, *Burhān*, I, 432, 455; e Suyūṭī, *Itqān*, I, 343.

⁷ Cfr., e. g., Zamaḥṣarī, *Kaṣṣāf*, IV, 347; e Ibn Kaṭīr, *Tafsīr*, I, 67.

⁸ Cfr. Graham, *Islamic and Comparative*, 9.

⁹ Cfr., e. g., Suyūṭī, *Itqān*, I, 169-172.

citato dal famoso lettore (*qāri'*) del Corano e compagno del Profeta Abū 'Abd al-Raḥmān al-Sulamī (m. 74/693) che, secondo la tradizione, avrebbe studiato il Corano con 'Uṭmān stesso, con 'Alī b. Abī Ṭālib (*reg.* 35/656 – 40/661) e con Zayd b. Ṭābit (m. 45/665) e sarebbe stato in seguito incaricato di insegnarlo nientemeno che ai due figli di 'Alī e di Fāṭima: Ḥasan (m. 50/670) e Ḥusayn (m. 61/680)¹⁰. Al-Sulamī è inoltre colui che avrebbe insegnato il Corano anche al kufano 'Āsim b. Abī al-Nuḡūd (m. 128/744)¹¹, la cui lettura (*qirā'a*), nella recensione del suo principale allievo, Ḥafṣ b. Sulaymān (m. 180/796), si imporrà effettivamente, insieme a quella trasmessa da Warṣ (m. 197/812) sull'autorità del medinese Nāfi' b. Abī Nu'aym (m. 169/785), come la più autorevole praticamente in tutto il mondo musulmano nei secoli a venire¹².

Ciò che rende questo *ḥadīṭ*, per altri versi non molto dissimile dal materiale di carattere puramente apologetico che circola nel genere dei *fadā'il al-Qur'ān*, di particolare interesse in relazione a quanto si viene dicendo, è proprio il fatto che esso metta così esplicitamente in connessione lo studio del Corano e la didattica, seppur evidentemente non si tratti ancora di didattica dell'arabo, né, tantomeno, di glottodidattica in senso moderno. Per la tradizione araba, del resto, tanto religiosa, quanto linguistica e grammaticale, il Corano rappresenta certamente il massimo dell'eloquenza (*wa-kalām Allāh [...] afṣaḥ al-kalām*):¹³ nessun altro testo e nessun altro detto potrebbe in alcun caso eguagliare il Corano, né dal punto di vista dell'eloquenza e dell'eleganza formale, né dal punto di vista della potenza espressiva o della coerenza semantica (*wa-kullu qawl wa-kalām yūḡadu kāna al-Qur'ān afḍal minhu fī faṣāḥat al-laḥz wa-quwwat al-ma'nā*)¹⁴.

L'utilità e la pertinenza dello studio del Corano nella didattica dell'arabo sono rivendicate esplicitamente dal famoso linguista ed esegeta iracheno contemporaneo F. Ṣ. al-Sāmarrā'ī¹⁵ secondo il quale non vi sarebbe alcun motivo di mettere in dubbio l'effettiva primazia del Corano nel campo della lingua araba: il suo stile rappresenterebbe, infatti, il massimo della sublimità e dell'elevatezza, e la sua lingua sarebbe di fatto la più sublime e la più elevata

¹⁰ El-Wakil, *New Light*, 429-430.

¹¹ Ibn Muḡāhid, *Kitāb al-sab'a*, 70.

¹² Cfr. El-Wakil, *New Light*, 432.

¹³ Ṭabarī, *Gāmi' al-bayān*, VII, 680. Cfr. Ibn Ğinnī, *Ḥaṣā'is*, II, 454.

¹⁴ Rāzī, *Tafsīr*, III, 137.

¹⁵ La produzione saggistica e accademica di Sāmarrā'ī oscilla effettivamente fra i due poli della linguistica e della grammatica araba (e. g. Sāmarrā'ī, Ibn Ğinnī; Id., *Dirāsāt naḥwiyya*; Id., *Ma'ānī al-abniya*; Id., *Ma'ānī al-naḥw*) e dell'esegesi coranica propriamente detta (e. g. Sāmarrā'ī, *Ta'bīr*, Id., *Balāḡat*).

che si possa trovare (*lā ḥilāf bayna ahl al-‘ilm anna al-ta‘bīr al-Qur‘ānī ta‘bīr farīd fī ‘uluwwihi wa-sumuwwihi wa-annahū a‘lā kalām wa-arfa‘uhu*)¹⁶. Da un punto di vista tradizionale, cioè a dire islamico, tali osservazioni rientrano inevitabilmente nel contesto della discussione sull'inevitabilità del Corano (*i‘gāz al-Qur‘ān*): soltanto in quest'ottica, infatti, sarebbe possibile spiegare come gli arabi dell'epoca di Muḥammad siano rimasti così affascinati dallo stile del Corano senza riuscire ad avvicinarlo né a imitarlo, nonostante il testo stesso li sfidi, in più punti, invitandoli a produrre qualcosa di simile (*wa-annahū bahara al-‘arab fa-lam yastaṭī‘ū mudānātihī wa-l-ittiyān bi-miṭlihi ma‘a annahu taḥaddāhum akṭar min marra*)¹⁷.

La tradizione arabistica accademica europea ha invece sempre guardato con malcelato sospetto la lingua e lo stile del Corano considerandolo, di fatto, non tanto un modello miracolosamente inarrivabile di prosa letteraria, quanto piuttosto un modello la cui imitazione non sarebbe stata, in termini puramente letterari, affatto desiderabile. Secondo il punto di vista di Th. Nöldeke, esemplare rispetto a questo tipo di atteggiamento, sarebbe stato proprio il buon senso linguistico degli arabi, in realtà, ciò che li avrebbe miracolosamente preservati dall'imitazione delle stranezze e delle debolezze tipiche della lingua del Corano (*der gesunde Sprachsinn der Araber sie fast ganz davor bewahrt hat, die eigentlichen Seltsamkeiten und Schwächen der Korānsprache nachzuahmen*)¹⁸.

A ben vedere, però, quale che sia la visione che ciascuno vorrà ritenere sulla sua umana o divina natura, resta comunque il fatto che il Corano mostra un uso estremamente preciso e coerente delle risorse linguistiche, stilistiche e retoriche della lingua araba e, in questo senso, il suo studio può rivelarsi uno strumento didattico prezioso, tanto nell'apprendimento delle strutture linguistiche e sintattiche della lingua araba, di fatto, unica e vera porta di accesso al patrimonio linguistico e letterario della cultura araba classica, quanto nella costruzione di un lessico largamente condiviso che

¹⁶ Sāmarrā‘ī, Ta‘bīr, 7

¹⁷ Ibid. Il riferimento è ai numerosi passi coranici che sfidano coloro che mettevano in dubbio la provenienza divina delle rivelazioni ricevute da Muḥammad a produrre qualcosa di simile, come, ad esempio, Cor. XI, 13: «Ovvero diranno: “Lo ha inventato lui!” Rispondi loro: “Portate dunque dieci sure simili a queste, inventate da voi, e invocate chi potete in luogo di Dio, se siete sinceri!”», o Cor. II, 23: «E se avete dei dubbi su ciò che abbiamo rivelato al Nostro Servo, producite una sura simile a quelle e chiamate i vostri testimoni altri che Dio, se siete sinceri!», o Cor. XVII, 88: «Di: “Se pur si adunassero uomini e ġinn per produrre un Corano come questo, non vi riuscirebbero, anche se s'aiutassero l'un l'altro”». La traduzione italiana del Corano, quando non indicato diversamente, è quella a cura di A. Bausani, Firenze, 1955.

¹⁸ Nöldeke, Neue Beiträge, 22.

può oggettivamente vantare, nel mondo arabo anche contemporaneo, un livello di intercomprensione difficilmente eguagliabile da una qualunque altra lingua “franca”.

In questo articolo verranno esaminate una serie di peculiarità stilistiche della lingua araba e il loro concreto utilizzo da parte del Corano mettendone in luce l'utilità e la pertinenza nel processo di apprendimento della lingua araba e facendo riferimento principalmente a un testo di esegesi contemporaneo: *al-Ta'bir al-Qur'ānī* di F. S. al-Sāmarrā'ī¹⁹. Si tratta di un testo che si inserisce, a ben vedere, all'interno del genere esegetico *Mutašābih al-Qur'ān*,²⁰ ma che può essere agilmente usato anche come introduzione generale alla lingua e allo stile del Corano.

1. *Forme nominali e forme verbali (al-ism wa-l-fi' l)*

Nei manuali e nelle grammatiche europee della lingua araba si apprende, in genere, che il verbo all'imperfetto sarebbe detto *muḍāri'* (somigliante) poiché somiglierebbe al nome (*ism*), ovvero condividerebbe con quest'ultimo alcuni particolari accidenti²¹. Si tratta di una spiegazione che, pur nella sua relativa vaghezza, è tutto sommato in linea con la tradizione grammaticale araba, secondo 'Ukbarī (m. 616/1219), ad esempio, il verbo all'imperfetto somiglierebbe effettivamente al nome per tre diverse ragioni: per il fatto di avere un senso generale che può essere specificato tramite l'inserimento di particolari particelle (*annahu yakunu šā'i'an fa-taḥaṣṣa bi-l-harf*), ovvero per il fatto di poter prendere una *lām* prefissa nel *ḥabar* di *inna* (*anna al-lām tadhulu 'alayhi fi ḥabar inna*), ovvero infine per il fatto di poter essere sostituito da un *nomen agentis*, o participio attivo, in certe particolari posizioni sintattiche (*annahu fi zinat ism al-fā'il*)²². Secondo Sibawayhi (m. ca. 180/796), che è colui che per primo introduce questa terminologia nel dibattito grammaticale arabo, invece, i verbi all'imperfetto somiglierebbero, in prima istanza, non tanto ai nomi, quanto piuttosto ai *nomina agentis*, o participi attivi (*al-af'āl al-muḍāri'a li-asmā' al-fā'ilīn*). Nel secondo capitolo del *Kitāb*, dedicato alle vocali, flessionali o lessicali, che vengono poste sulla consonante finale delle parole della lingua araba (*hādā bāb maḡārī*

¹⁹ Sāmarrā'ī, Ta'bir.

²⁰ Sul genere esegetico *Mutašābih al-Qur'ān*, si veda Villano, Phonological deletion; e Lancioni – Villano – Romani, The Self-Similar Qur'an Project.

²¹ Cfr. Sacy, Grammaire, I, 148; Wright, Grammar, I, 60; Veccia Vaglieri, Grammatica, II, 319.

²² 'Ukbarī, Lubāb, II, 20.

awāhir al-kalim min al-‘arabiyya)²³, Sibawayhi ci informa del fatto che le vocali flessionali, nella lingua araba, sono destinate esclusivamente ai nomi declinabili e all'imperfetto dei verbi, cioè a dire, appunto, a quei verbi che somigliano ai *nomina agentis* (*wa-hurūf al-i‘rāb li-l-asmā’ al-mutamakkinā wa-li-l-af‘āl al-mudāri‘a li-asmā’ al-fā‘ilīn*)²⁴. Il motivo per cui questi verbi vengono detti “somiglianti ai *nomina agentis*” risiederebbe, secondo Sibawayhi, nel fatto che sarebbe sempre possibile, in determinate posizioni sintattiche, sostituire tali verbi all'imperfetto proprio con dei participi attivi derivati dalla stessa forma verbale, nelle sue stesse parole: “essi somigliano ai *nomina agentis* unicamente per il fatto che tu puoi dire: *inna ‘Abd Allāh la-yaf‘alu* (in verità ‘Abd Allāh fa [questa cosa]), e questo equivale [in tutto] al fatto che tu dica: *la-fā‘ilun* (è facente), al punto che è come se tu avessi effettivamente detto, dal punto di vista semantico, *inna Zaydan la-fā‘ilun* (in verità Zayd è facente [questa cosa])²⁵. Questa *lām* [che introduce il *ḥabar* di *inna*] può essere dunque prefissa all'imperfetto dei verbi, così come essa viene prefissa anche ai participi attivi, mentre non si può prefiggere mai, una tale *lām*, al perfetto dei verbi (*wa-talḥaqubu ḥādīhi al-lām kamā laḥiqat al-ism wa-lā talḥaqu fa‘ala al-lām*)²⁶. Ciò che invece ti fa capire che non si tratta effettivamente di nomi, continua Sibawayhi, è il fatto che, se tu provassi a inserirli in una posizione sintattica in cui ci si aspetta la presenza di un [vero e proprio] elemento nominale, [ti accorgeresti subito che] questo non sarebbe possibile, come se tu provassi a dire *inna yaḍriba ya‘tī-nā* (in verità picchia viene da noi) e altre cose di questo stesso genere che non costituirebbero affatto, [a ben vedere], un enunciato [di senso compiuto] (*wa-yubayyinu laka annahā laysat bi-asmā’ annaka law waḍa‘ tahā mawāḍi‘ al-asmā’ lam yaḡuz dālīka a lā tarā annakā law qulta inna yaḍriba ya‘tī-nā wa-ašbāh ḥādā lam yakun kalāman*), sennonché è vero che essi somigliano al *nomen agentis* poiché condividono [con esso] qualcosa sul piano del significato (*illā annahā dāra‘at al-fā‘il li-iḡtimā‘ ihimā fi al-ma‘nā*)²⁷.

La completa interscambiabilità fra verbi all'imperfetto e participi attivi nelle posizioni sintattiche descritte da Sibawayhi è effettivamente una caratteristica particolarmente importante della lingua e della retorica araba e la coerenza con cui si sceglie di utilizzare le forme nominali o quelle verbali in queste stesse posizioni è una delle possibili misure del grado di

²³ Sibawayhi, Kitāb, I, 13-23.

²⁴ Ivi, I, 13.

²⁵ Ibid.

²⁶ Ibid.

²⁷ Ibid. Cfr. Ivi, III, 5-8.

eloquenza di un testo dato. Dal punto di vista del significato, infatti, le due possibilità non sarebbero completamente identiche, giacché, in termini generali, si può far valere la nota regola secondo cui laddove le forme verbali denotano l'avvenimento e il rinnovamento [di un'azione], le forme nominali servono a denotare piuttosto la certezza e la stabilità (*al-fi'l yadullu 'alā al-ḥudūt wa-l-taḡaddud wa-l-ism yadullu 'alā al-tubūt wa-l-istiqrār*)²⁸.

Nel caso del Corano, può capitare a volte che il testo utilizzi una forma nominale per descrivere un'azione che, in realtà, deve ancora avvenire. Si tratta di una strategia retorica che serve a enfatizzare il fatto che si tratta di qualcosa di certo e imm modificabile e che è come se l'azione a cui il testo si riferisce fosse già stata compiuta. È quanto avviene, ad esempio, nel caso di Cor. II, 30 in cui Dio riferisce agli angeli la sua decisione di creare l'essere umano: «E quando il tuo Signore disse agli Angeli: “Ecco, io porrò sulla terra un Mio Vicario (*innī gā'ilun fi-l-arḍi ḥalīfatan*)”». Il fatto di usare il participio attivo (*la-gā'ilun*) invece del verbo all'imperfetto (**la-aḡ'alu*) serve appunto a sottolineare che si tratta di una decisione che è stata ormai presa ed è quindi come se la cosa fosse già diventata reale, anche se il fatto non si è ancora effettivamente verificato nel momento in cui Dio sta parlando con gli angeli²⁹. Un altro caso di questo tipo si può osservare in Cor. XI, 37, là dove Dio invita Noè a costruire l'arca e lo informa del fatto che tutti gli iniqui saranno presto annegati: «e costruisci l'Arca davanti ai Nostri occhi e secondo quanto ti abbiamo rivelato, e non mi rivolger più parola in favore degli iniqui, poiché saran tutti affogati (*wa-lā tuḥaṭibnī fi'llaḍīna zalamū inna-hum muḡraqūna*)». Il fatto che usi la forma nominale (*muḡraqūna*) invece della forma verbale che pure avrebbe potuto inserire in tale posizione sintattica (**sa-yuḡraqūna*) serve a enfatizzare il fatto che si tratta di una decisione irrevocabile e insindacabile³⁰. Dello stesso tipo è anche l'uso della forma nominale da parte degli angeli in Cor. XXIX, 31: «E quando giunsero ad Abramo i nostri Messaggeri apportatori di buona novella gli dissero: “In verità Noi stiamo per sterminare la gente di questa città (*innā mublikū ahli hādīhi'l-qariyati*)”, poiché son stati iniqui», dove l'uso della forma nominale (*mublikū*) al posto di quella verbale (**sa-nubliku*) serve appunto a enfatizzare la certezza e l'ineluttabilità dell'evento³¹.

In altri casi, invece, è possibile che il Corano utilizzi alternativamente le forme nominali e verbali di una stessa forma derivata, come avviene, ad

²⁸ Sāmarrā'ī, Ta' bīr, 22. Cfr. Id., Ma' ānī al-abniya, 9-16.

²⁹ Sāmarrā'ī, Ta' bīr, 21.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

esempio, nel caso di Cor. VI, 95: «In verità è Dio che spacca il granello e il nocciolo e fa uscire il vivo dal morto e il morto dal vivo (*yuhriġu 'l-hayyi min al-mayyiti wa-muhriġu 'l-mayyiti min al-hayyi*)», in cui l'uso della forma verbale (*yuhriġu*) con la vita e della forma nominale (*muhriġu*) con la morte è coerente col fatto che fra gli attributi più evidenti di ciò che è vivo vi siano il movimento e il rinnovamento (*li-anna abraz šifāt al-hayy al-ḥaraka wa-l-taġaddud*), mentre la caratteristiche principali della morte sono notoriamente proprio la quiete, la stasi e la certezza (*li-anna al-mayyit fi ḥālat humūd wa-sukūn wa-ṭabāt*)³². Al tempo stesso, però, una delle caratteristiche più note dello stile del Corano è quella di presentare, in punti affatto distanti del testo, delle pericopi fra loro molto simili (*mutašābiha*), seppur non propriamente identiche. In questo senso è interessante notare quanto avviene in Cor. III, 27, dove si trova una pericope praticamente identica a quella di Cor. VI, 95, se non per il fatto di presentare due forme verbali usate, in questo secondo caso, tanto in riferimento alla vita, quanto in riferimento alla morte: «Insinui la notte nel giorno e il giorno nella notte, estrai il vivo dal morto e il morto dal vivo (*wa-tuhriġu 'l-hayyi min al-mayyiti wa-tuhriġu 'l-mayyiti min al-hayyi*)». La differenza fra le due pericopi va spiegata, secondo il punto di vista di Sāmarrā'i, facendo riferimento al differente contesto (*siyāq*) linguistico dei due versetti in questione:

Cor. III, 26-27: «Di: "O mio Dio! Padrone del Regno! Tū dai il Regno a chi vuoi, e strappi il Regno a chi vuoi (*tu'ti 'l-mulka man tašā'u wa-tanzi'u 'l-mulka mimman tašā'u*), esalti chi Tu vuoi, umili chi Tu vuoi (*wa-tu'izzu man tašā'u wa-tudillu man tašā'u*): in mano Tua è il Bene, e Tu sei sopra tutte le cose Potente! – Insinui la notte nel giorno e il giorno nella notte (*tūliġu 'l-layla fi 'l-nahāri wa-tūliġu 'l-nahāra fi 'l-layli*), estrai il vivo dal morto e il morto dal vivo (*wa-tuhriġu 'l-hayyi min al-mayyiti wa-tuhriġu 'l-mayyiti min al-hayyi*), doni cibo a chi vuoi, senza conto".»

Cor. VI, 95-96: «In verità è Dio che spacca il granello e il nocciolo (*inna Allāh fāliqū 'l-ḥabbi wa-'l-nawā*) e fa uscire il vivo dal morto e il morto dal vivo (*yuhriġu 'l-hayyi min al-mayyiti wa-muhriġu 'l-mayyiti min al-hayyi*). Ecco chi è Dio: come dunque v'allontanate da Lui? – È Lui che spacca il cielo all'aurora (*fāliqū 'l-išbāḥ*) e ha fatto della notte riposo e del sole e della luna mezzi pel conto del tempo. Così ha decretato il Potente, il Saggio.»

Come si può ben vedere, dunque, il contesto di Cor. III è tutto incentrato sul cambiamento, sull'accadimento e sul rinnovamento (*fi al-taġayyur wa-l-ḥudūt wa-l-taġaddud*): di Dio si dice, infatti, che dà il regno a chi

³² Ivi, 22.

vuole e lo strappa a chi vuole (*tu`ti`l-mulka [...] wa-tanzi`u`l-mulka*), che esalta chi vuole e umilia chi vuole (*wa-tu`izzu [...] wa-tuḏillu*), che alterna fra loro la notte e il giorno (*tūliḡu [...] wa-tūliḡu*) e che fa uscire il vivo dal morto e il morto dal vivo (*wa-tuhriḡu [...] wa-tuhriḡu`l-mayyiti*). In questo contesto è particolarmente appropriato, dunque, l'uso regolare di forme costantemente verbali, per rendere l'idea dello scorrere inesorabile degli avvenimenti voluto da Dio³³. Nel caso di Cor. VI, invece, il contesto semantico non è incentrato tanto sul cambiamento, quanto piuttosto sugli attributi di Dio, sulla Sua potenza e sulla Sua generosità nei confronti del creato (*fi šifāt Allāh ta`ālā wa-quḏratihī wa-tafaddulihī`alā ḥalqihī*), mentre, da un punto di vista linguistico, si può osservare che la sequenza (*siyāq*) dei versetti comincia con una frase nominale (*inna Allāh*) il cui *ḥabar* è costituito ugualmente da un sintagma nominale (*fāliḡu`l-ḥabbi wa-l-nawā*), seguito subito dopo da un altro sintagma nominale (*fāliḡu`l-iṣbāḥ*)³⁴. L'uso delle forme nominali è più appropriato, infatti, ad esprimere la stabilità, la durezza e la certezza degli attributi di Dio e non vi è quindi ragione, in questo caso, di usare due forme verbali per enfatizzare il cambiamento e lo scorrere inesorabile degli avvenimenti voluto da Dio, come accade in Cor. III, ma è invece più appropriato l'uso della forma verbale con la vita e della forma nominale con la morte a sottolineare che Dio le controlla effettivamente entrambe³⁵.

Di questo stesso tipo è anche l'alternanza fra forme verbali e nominali in Cor. VII; 193: «Se voi li invitate alla Rettitudine, essi non vi seguono. È per essi eguale che li invitate o che ve ne restiate silenti (*a da`awtumūhum am antum šāmitūna*)», in cui la forma nominale è usata col silenzio e la forma verbale con la chiamata, coerentemente col fatto che la condizione stabile e abituale, per l'uomo, è il silenzio (*wa-ḏālika anna al-ḥāla al-tābita li-l-insān hiya al-ṣamt*), mentre l'uso della parola è, per l'uomo, la condizione inusuale e non perpetua ed è quindi più coerente e appropriato, da un punto di vista semantico, retorico e stilistico, che il Corano usi in questo caso la forma verbale con la condizione che richiede il compimento di un'azione e di uno sforzo maggiore e la forma nominale, invece, con quella condizione che è per l'uomo la più naturale e stabile (*ḡā`a li-l-dalāla`alā al-ḥāla al-tābita bi-l-ism [...] wa-ḡā`a li-l-dalāla`alā al-ḥāla al-tāri`a bi-l-fi`l*)³⁶. Secondo Zamaḡṣarī (m. 538/1144) il motivo per cui il Corano

³³ Ibid.

³⁴ Ivi, 22-23.

³⁵ Ivi, 23.

³⁶ Ibid.

utilizza una forma nominale nella seconda parte della pericope, al posto della forma verbale che pure avrebbe potuto usare (**am šamattum*) risiederebbe nel fatto che, quando i miscredenti vengono colpiti dal castigo divino, soltanto allora invocano Dio invece dei loro idoli (*li-annahum kânū idā hazabahum amr da'aw Allāh dūn ašnāmihim*), come si evince anche da Cor. XXX, 33: «E allorché colga gli uomini un malanno, invocano il loro Signore volgendosi a Lui, poi quando Egli ha fatto loro gustare della Sua misericordia, ecco che alcuni di essi attribuiscono a Lui dei compagni», ma la loro condizione durevole e permanente è, in realtà, quella di coloro che restano silenti nei confronti dell'invito dei credenti (*fa-kānat hāluhum al-mustamirra an yakūnū šāmitīn an yakūnū šāmitīn 'an da'watihim*)³⁷. Sempre secondo Zamaḥšarī si potrebbe anche dire: se anche voi li chiamaste non vi sarebbe comunque alcuna differenza, nella loro condizione, fra il fatto che voi possiate causare una loro preghiera e il fatto che restiate in quella che è per voi la condizione naturale, cioè a dire che ve ne restiate in silenzio senza invitarli affatto alla preghiera (*fa-qīla in da'awtumūhum lam taftariq al-hāl bayna ihdātikum du'ā'ihim wa-bayna mā antum 'alayhi min ādat šamtikum 'an du'ā'ihim*)³⁸.

Un altro esempio di uso alternato di forme verbali e nominali si può osservare nelle due pericopi simili (*mutašābiha*), ma non completamente identiche, di Cor. VI, 131: «E questo ti dica che il tuo Signore non distrugge le città ingiustamente, se i loro abitanti sono inconsapevoli³⁹ (*dālika an lam yakun rabbuka muhlika al-qurā bi-zulmin wa-ahluhā gāfilūna*)» e di Cor. XI, 117: «Il tuo Signore non è Uno che distrugga le città ingiustamente, quando i loro abitanti operino il bene (*wa-mā kāna rabbuka li-yublika al-qurā bi-zulmin wa-ahluhā mušlihūna*)». La differenza fra le due pericopi va spiegata, secondo Sāmarrā'ī, facendo riferimento al contesto linguistico e semantico dei due versetti in questione:

Cor. VI, 128-131: «E il giorno in cui li radunerà tutti, dirà ai *ḡinn*: “O consesso di *ḡinn*, voi molto foste insieme con gli uomini!” E gli uomini che furono loro alleati diranno: “O Signor nostro! Abbiam tratto vantaggio gli uni dagli altri e siamo giunti al fine ultimo, il fine che ci hai prefissato!” E dirà Dio: “Il fuoco è la vostra dimora e lì rimarrete in eterno, salvo che Dio voglia altrimenti”. In verità il tuo Signore è saggio sapiente. - Così noi poniamo gli iniqui in relazione di patroni a clienti gli uni degli

³⁷ Zamaḥšarī, Kaššāf, II, 543.

³⁸ Ibid.

³⁹ La trad. di Bausani, in questo caso, è stata lievemente modificata perché coincidesse meglio col testo e con l'analogia pericope di Cor. XI, 117.

altri, per quel che si sono acquistati con il loro operare. – “O consesso di *ġinn* e d’uomini, non son venuti a voi Messaggeri Divini della vostra stessa stirpe a narrarvi i Miei Segni (*a lam ya’tikum rusulun minkum yaquṣṣūna ‘alaykum āyātī*) e ad ammonirvi che avreste visto questo vostro giorno (*wa-yunzirūnakum liqā’a yawmikum hāda*)?” Ed essi risponderanno: “Ne siamo testimoni, contro noi stessi”, ma la vita della terra li sedusse, e testimoniaron, contro sé stessi, d’aver rifiutato la Fede. - E questo ti dica che il tuo Signore non distrugge le città ingiustamente, se i loro abitanti sono inconsapevoli (*dālika an lam yakun rabbuka muhlika al-qurā bi-zulmin wa-ahluhā ġāfilūna*)».

Cor. XI, 112-117: «Resta quindi sul retto sentiero, come t’è stato ordinato, tu e quelli con te che si son convertiti a Dio. Non prevaricate! Egli, quel che fate, tutto l’osserva! - E non v’appoggiate agli iniqui, che non v’abbia a toccare il Fuoco. Non avete altri amici che Dio, né alcuno vi darà aiuto. - E compi la Preghiera nelle due parti del giorno e all’entrar della notte; perché le buone azioni scacciano le cattive: avvertenza per gli avvertiti! - Pazienta dunque, ché Dio non manda perduta la mercede dei buoni. - Ma perché non vi furono, fra le generazioni antiche, uomini dotati d’un resto di pietà che lottassero contro la corruzione sulla terra, salvo pochi di quei che salvammo? Ma gli iniqui seguirono le loro sfrenatezze, e furono scellerati. - Il tuo Signore non è Uno che distrugga le città ingiustamente, quando i loro abitanti operino il bene (*wa-mā kāna rabbuka li-yuhlika al-qurā bi-zulmin wa-ahluhā muṣliḥhūna*)».

Come si vede il contesto in Cor. VI è quello della rappresentazione drammatica di una scena del giudizio universale (*siyāq mašhad min mašāhid al-qiyāma*) e, in merito a quanto accadde nella vita terrena (*‘ammā kāna fī al-dunyā*), vi sono dei riferimenti espliciti al fatto che Dio aveva effettivamente inviato sulla terra dei messaggeri (*a lam ya’tikum rusulun minkum yaquṣṣūna ‘alaykum āyātī*) per ammonire gli uomini e i *ġinn* di ciò che sarebbe capitato loro (*wa-yunzirūnakum liqā’a yawmikum hāda*)⁴⁰ se non lo avessero ascoltato e avessero perseverato nella loro iniquità. Dopo aver detto tutto ciò è naturale, dunque, che l’azione distruttrice di Dio sia espressa dal Corano attraverso il ricorso a una forma nominale (*muhlika*) per enfatizzare il fatto che, arrivati a quel punto, non vi sarà più nulla da fare e che la rovina degli iniqui sarà ormai un fatto certo, stabile e compiuto (*amr tabata wa-ṣtaqarra wa-’ntahā*)⁴¹. La pericope di Cor. XI, 117 si colloca, invece, nel contesto della vita terrena e delle regole che carat-

⁴⁰ Sāmarrā’ī, Ta’bīr, 24.

⁴¹ Ibid.

terizzano l'esistenza (*fi siyāq al-dunyā wa-sunan al-baqā'*) ed è quindi più appropriato, in questo caso, l'uso della forma verbale (*li-yuhlika*) in accordo con lo scorrere degli eventi e con il normale alternarsi di avvenimento, rinnovamento e distruzione che caratterizza la vita degli uomini sulla terra (*li-anna al-umam taḥduṭu wa-tağaddadu wa-tuhlaku*)⁴². In questo stesso senso va interpretata anche la diversa distribuzione dei marcatori temporali nelle due pericopi: nel caso di Cor. VI, infatti, l'uso della particella *lam* che precede il verbo apocopato (*lam yakun*) e denota il tempo passato (*lam al-dālla 'alā al-mādī*) serve a specificare che l'antefatto cui ci si riferisce si è già completamente verificato nel corso della vita terrena e che, in riferimento alla vita futura, esso si colloca effettivamente in un tempo passato (*li-anna al-amr ḥaṣala wa-tamma fi al-dunyā fa-huwa mādin bi-l-nisbat ilā al-āhira*), mentre, nel caso di Cor. XI, l'uso della *lām* della negazione (*lām al-ğuhūd*), che può essere prefissa esclusivamente a un congiuntivo [che segua un verbo *kāna* preceduto da una negazione]⁴³, serve a denotare la persistenza, la durata e il continuo rinnovamento nel tempo [dell'attitudine di Dio a non distruggere le città ingiustamente, quando i loro abitanti operano il bene] (*wa-ğā'a ha-hunā bi-lām al-ğuhūd allatī tadḥulu 'alā al-fi'l al-muḍāri' li-l-dalāla 'alā al-istimrār wa-l-tağaddud*)⁴⁴.

Spesso, come già detto, l'alternanza fra forme verbali e forme nominali riconducibili alla stessa forma derivata si verifica in un unico versetto, o comunque in un'unica pericope. È quanto avviene, ad esempio, nel caso di Cor. VIII, 33: «Ma Dio non intendeva castigarli mentre tu eri fra loro (*wa-mā kāna 'llāhu li-yu 'addibahum wa-anta fihim*), né Dio li castiga mentre chiedono perdono (*wa-mā kāna 'llāhu mu 'addibahum wa-hum mustağfirūna*)», in cui l'uso della forma nominale (*mu 'addibahum*) nel secondo emistichio serve a caratterizzare la richiesta del perdono come un riparo dal castigo divino maggiore e più duraturo di quanto non possa ovviamente esserlo la permanenza del profeta fra coloro che avevano rifiutato la fede che è invece un riparo limitato nel tempo alla durata di tale permanenza (*wa-dālika annahu ġā'ala al-istiğfār māni'an tābitan min al-'adāb bi-ḥilāf baqā' al-rasūl baynahum fa-innahu [...] mawqūt bi-baqā' ihi baynahum*)⁴⁵. Di questo stesso tipo è anche l'alternanza fra forme verbali e nominali in Cor. II, 14: «E quando incontrano i credenti dicono loro: “Anche noi crediamo” (*wa-idā laqū 'lladīna āmanū qālū āmannā*)», e quando son soli

⁴² Ivi, 24-25.

⁴³ Cfr. Sadan, *Subjunctive Mood*, 252-256.

⁴⁴ Sāmarrā'i, *Ta' bīr*, 25.

⁴⁵ Ibid.

coi loro dèmoni dicono: “Siate certi che siamo con voi, scherzavamo!” (*wa-idā ḥalaw ilā šayātīnihim qālū innā ma‘akum innamā nahnu mustah-zī‘ūna*)», in cui il Corano distingue fra le parole che i miscredenti rivolgono ai credenti e le parole che essi rivolgono ai loro compagni (*fa-qad fārraqa bayna qawlihim li-l-mu‘minīn wa-qawlihim li-aṣḥābihim*): quando si rivolgono ai credenti utilizzano, infatti, la forma verbale (*āmānā*) che serve a denotare l’avvenimento (*fa-qad ḥātabu al-mu‘minīn bi-l-ḡumla al-fi‘liyya al-dālla ‘alā al-ḥudūt*), mentre quando si rivolgono alla loro comunità utilizzano la forma nominale enfaticizzata dalla presenza della particella *inna* (*innā ma‘akum*) che serve invece a denotare la certezza e la durata (*wa-ḥātabū ḡamā‘atahum bi-l-ḡumla al-ismiyya al-mu‘akkada al-dālla ‘alā al-tubūt wa-l-dawām*)⁴⁶.

Particolarmente interessante, in relazione a quanto si viene dicendo, è il caso di Cor. CIX in cui si può osservare l’alternanza di ben otto forme nominali o verbali derivate dalla stessa I forma della radice trilittera ‘-B-D (adorare, venerare) nell’arco di soli quattro versetti:

- | | |
|--|---|
| 1. Di: “O negatori! | (<i>qul yā-ayyuhā ‘l-kāfirūna</i>) |
| 2. io non adoro quel che voi adorare, | (<i>lā a‘budu mā ta‘budūna</i>) |
| 3. né voi adorare quel che io adoro; | (<i>wa-lā antum ‘ābidūna mā a‘budu</i>) |
| 4. ed io non venero quel che voi venerare, | (<i>wa-lā anā ‘ābidun mā ‘abadtum</i>) |
| 5. né voi venerare quel ch’io venero: | (<i>wa-lā antum ‘ābidūna mā a‘budu</i>) |
| 6. voi avete la vostra religione, io la mia” | (<i>lakum dīnukum wa-liya dīni</i>) |

Come si può vedere il profeta dichiara di non adorare gli idoli attraverso il ricorso a entrambe le forme, quella verbale al v. 2 (*lā a‘budu*) e quella nominale al v. 4 (*wa-lā anā ‘ābidun*), e in riferimento a entrambi gli aspetti del verbo, il perfetto (*mā ta‘budūna*) e l’imperfetto (*mā ‘abadtum*), e dichiara che i negatori non adorano Dio attraverso il ricorso alla sola forma nominale usata due volte ai vv. 3 e 5 (*wa-lā antum ‘ābidūna mā a‘budu*)⁴⁷. In questo modo il Corano intende raggiungere la più completa chiarezza espositiva, consentendo al profeta di dichiarare che non egli adora gli idoli in entrambe le modalità espressive, quella stabile e certa e quella che denota il continuo rinnovamento di un’azione, e in riferimento a tutti i possibili tempi verbali (*wa-ma‘nā dālika annahu nafā‘ibādat al-aṣnām ‘an nafsīhi fī al-ḥālatayn al-tābita wa-l-mutaḡaddida fī ḡamī‘ al-azmina wa-hādā ḡāyat*

⁴⁶ Samarrā’ī, Ta‘bīr, 26. Cfr. Id., Ma‘ānī al-abniya, 12; e Zamaḡṣarī, Kaššāf, I, 184.

⁴⁷ Samarrā’ī, Ta‘bīr, 28.

al-kamāl)⁴⁸. Se si fosse limitato all'uso della sola forma verbale, infatti, si sarebbe potuto insinuare che il suo rifiuto di adorare gli idoli potesse essere qualcosa che è capitato [in un dato momento] ma che potrebbe altresì svanire [in un altro] (*iḍ law iḡtaṣara 'alā al-fi 'l la-qīla inna hādā amr hādīt qad yazūlu*), mentre se si fosse limitato all'uso della sola forma nominale si sarebbe potuto congetturare che questa sua caratteristica potesse essere, da un lato sì certa e stabile, ma dall'altro anche che egli non avrebbe forse continuato a esserne descritto senza mai distaccarsene (*wa law iḡtaṣara 'alā al-ism la-qīla ṣaḥīḥ anna hādīhi ṣifa ṭābita wa-lākin laysa ma 'nāhu annahu mustamirr 'alā hādā al-waṣf lā yufāriqubu*)⁴⁹. In certi casi, infatti, può capitare che una caratteristica si separi [per un certo tempo] da colui che la possiede [abituamente], anzi spesso il significato delle forme aggettivali è proprio quello di descrivere una persona per come essa effettivamente è nella maggior parte dei casi, e anche a colui che è normalmente mite e mansueto può ben capitare di arrabbiarsi con qualcuno (*fa-inna al-waṣf qad yufāriqu ṣāḥibahu aḥyānan bal ma 'nāhu anna hādā waṣafahu fi ḡālib aḥwālihi fa-ḥalīm qad yaḡḍabu*), e così anche a colui che è normalmente generoso possono ben capitare dei momenti in cui non elargisce affatto, giacché la sua generosità non è certo una condizione che lo caratterizzi senza sosta e dalla quale non possa mai neanche momentaneamente separarsi (*wa-l-ḡawād qad ya 'tīhi waqt lā yaḡūdu fīhi iḍ huwa laysa fi ḥālat ḡūdin mustamirr lā yanqati*)⁵⁰. Per questa ragione il Corano, affinché nessuno potesse mai insinuare una cosa del genere a proposito del profeta lo istruisce su come dichiarare la propria più completa estraneità all'adorazione degli idoli attraverso il ricorso a entrambe le forme, quella nominale che denota la certezza e la stabilità e quella verbale che denota l'avvenimento e il rinnovamento (*wa-li 'allā yuṣanna dāka fi al-rasūl a 'lana barā' atahu min ma 'būdātihim bi-l-ṣiḡatayn al-fi 'liyya wa-l-ismiyya: al-ṣiḡa al-fi 'liyya al-dālla 'alā al-ḥudūt wa-l-ṣiḡa al-ismiyya al-dālla 'alā al-ṭabāt li-yu 'lama barā' atuhu minhā fi kulli ḥālatin*), e in riferimento a tutti i possibili tempi verbali, il passato il presente e il futuro attraverso l'utilizzo alternato di entrambi gli aspetti del verbo arabo, il perfetto e l'imperfetto (*tumma innahu istaḡraqa al-zaman al-mādī wa-l-ḥāl wa-l-istiqbāl bi-'sti 'mālihi al-fi 'l al-mādī wa-l-muḍārī*), mentre, in riferimento ai negatori, il Corano si limita a descrivere la loro condizione attraverso il ricorso alla sola forma nominale (*fi ḥīni nafāhu 'anhum bi-l-ṣiḡa al-ismiyya faqat*), finendo, di fatto, per

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

⁵⁰ Ibid.

suggerire che la perseveranza del profeta sia più intensa della loro e che la sua condizione sia più completa della loro e che il suo rifiuto di adorare gli idoli sia oggettivamente più radicato e persistente del loro rifiuto di adorare Dio (*fā-iṣrāruhu huwa 'alā tariqat aqwā min iṣrārihim wa-hāluhu akmal min hālīhim wa-l-nafī 'anhu adwam wa-abqā min al-nafī 'anhum*)⁵¹. Inoltre, vi è un'ulteriore analogia che può essere ancora evidenziata, giacché il Corano aveva già descritto i negatori per la loro miscredenza attraverso il ricorso alla forma nominale nel v. 1 (*qul yā-ayyuhā 'l-kāfirūna*) e allo stesso modo continua effettivamente a descriverli per il loro rifiuto di adorare Dio sempre attraverso l'uso della sola forma nominale anche nei vv. 3 e 5 (*wa-lā antum 'ābidūna*)⁵². Sul piano strutturale, infine, si può ancora osservare come le due composizioni speculari costituite dai vv. 2-3 e 4-5 (a, b / b', a') vengano racchiuse in una cornice caratterizzata da una perfetta *munāsaba* (collegamento) fra il significato del primo e dell'ultimo versetto (Dì: "O Negatori [...] voi avete la vostra religione, io la mia") a formare una composizione concentrica caratterizzata da una simmetria perfetta (a, b / c, d / d', c' / c'', d'' / d''', c''' / b', a')⁵³.

In certi casi, inoltre, può capitare che il Corano utilizzi quasi esclusivamente la forma verbale in riferimento a certe particolari azioni che hanno bisogno, a causa della loro natura, di essere continuamente rinnovate. È quanto avviene, ad esempio, nel caso dell'*infāq* (l'elargizione dei propri beni sulla via di Dio) in riferimento al quale il Corano utilizza sempre la forma verbale, come in Cor. II, 274: «Coloro che donano dei loro beni (*alladīna yunfiqūna amwālahum*) di notte e di giorno, in segreto e apertamente, avranno la loro ricompensa presso il Signore» e in moltissimi altri casi, poiché si tratta di un'azione che necessita di esser ripetuta e realizzata continuamente (*fa-innahu yasta'miluhu bi-l-ṣiġa al-fi'liyya li-anna al-infāq amr yatakarraru wa-yahduṭu bi-ṣtimrār*), con l'unica eccezione di Cor. III, 17: «pazienti, sinceri, devoti, generosi, chiedenti grazia a ogni alba (*al-ṣābirīna wa-l-ṣādiqīna wa-l-qānitīna wa-l-munfiqīna wa-l-muṣtaḡfirīna bi-l-ashāri*)» in cui, però, l'espressione compare nel contesto di una serie di participi attivi usati tutti per descrivere le caratteristiche dei veri credenti e volutamente costruiti sopra la forma nominale che denota, appunto, la certezza, la saldezza e la continuità (*wa-huwa fi siyāq awṣāf al-mu'minīn al-dālla 'alā al-tabāt*)⁵⁴.

⁵¹ Ibid.

⁵² Ivi, 28-29.

⁵³ Cfr. Meynet, Trattato di retorica biblica, 241-261.

⁵⁴ Samarrā'ī, Ta' bīr, 29.

Secondo Zarkašī (m. 794/1392) il motivo per cui il Corano non utilizza mai la forma nominale in riferimento all'*infāq* se non nell'unico caso di Cor. III, 17 (*al-munfiqīna*), mentre si possono trovare facilmente molte occorrenze di altre forme nominali come *mu'minūn* (credenti) o *muttaqūn* (timorati), risiederebbe nel fatto che l'essenza più vera dell'*infāq* e il suo modo più naturale di esistere sarebbero proprio l'interruzione e il rinnovamento (*li-anna ḥaḥiqat al-nafaqa amr fi'liyy ša' nuhu al-inqitā' wa-l-taḡaddud*), mentre nel caso della fede la sua essenza più vera sarebbe invece il radicamento nel cuore dell'uomo e il suo modo più naturale di esistere sarebbe costituito, dunque, proprio dalla continuità e dalla durata, anche al di fuori dei momenti in cui ci si concentri effettivamente su di essa (*bi-ḥilāf al-īmān fa-inna lahu ḥaḥiqā taqūmu bi-l-qalb yadūmu muqtaḍāhā wa-in ḡufila 'anhā*)⁵⁵. La stessa cosa varrebbe anche per il timor di Dio e per la sottomissione a Dio (*al-taqwā wa-l-Islām*), per la pazienza e per la gratitudine (*al-ṣabr wa-l-šukr*), per la guida e per lo smarrimento (*al-hudā wa-l-ḍalāl*), e così via, tutte queste caratteristiche, secondo Zarkašī potrebbero essere nominate nei due sensi, letterale o figurato (*ḥaḥiqiyya aw maḡāziyya*), enfatizzandone l'interruzione e il rinnovamento, dunque, ovvero enfatizzandone la persistenza e la durata e in questo modo il Corano utilizza sempre la forma più appropriata nel contesto che più le si addice (*li-kulli maḥall mā yaliq bihi*), utilizzando le forme verbali quando intende enfatizzare l'interruzione e il rinnovamento (*fa-ḥaytu yurādu taḡaddud [...] fa-l-af'āl*) e utilizzando le forme nominali quando intende invece enfatizzare la persistenza e la durata (*wa-ḥaytu yurādu al-ittiṣāf bihā fa-l-asmā'*)⁵⁶.

Rientra ancora in questo stesso argomento, infine, anche il caso di Cor. LI, 24-25: «Non t'è giunto il racconto dei due ospiti d'Abramo, onorati? – Quando essi entrarono da lui e gli dissero: “Pace!” (*fa-qālū salāman*) e rispose: “Pace! (*qāla salāmun*) Gente sconosciuta”»⁵⁷ in cui il testo distingue il saluto degli angeli ad Abramo dal saluto di Abramo agli angeli formulando il primo (*salāman*) sull'accusativo, mentre il secondo (*salāmun*) sul nominativo (*fa-farraḡa bayna al-salāmayn [...] fa-ḡa'ala al-awwal bi-l-naṣb wa-l-tānī bi-l-raf'*)⁵⁸. La ragione di ciò risiede, secondo Sāmarrā'ī nel fatto che entrambi i saluti rappresenterebbero effettivamente delle forme ellittiche (*iḍmār*) la cui ricostruzione (*taqḍīr*) sarebbe, nel caso del saluto all'accusativo, *nusallimu salāman*, cioè a dire di tipo verbale, mentre nel caso del saluto

⁵⁵ Zarkašī, *Burhān*, IV, 67.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ Anche in questo caso ho modificato lievemente la traduzione di Bausani per mantenere una maggiore aderenza alla lettera del testo.

⁵⁸ Sāmarrā'ī, *Ta'bir*, 32. Cfr. *Id.*, *Ma'ānī al-abniya*, 15.

al nominativo, *salāmun* 'alaykum, cioè a dire di tipo nominale (*wa-dālika li-anna qawlu salāman bi-l-naṣb taqdīruhu nusallīmu salāman ay bi-taqdīr fi'l-wa-qawluhu salāmun taqdīruhu salāmun* 'alaykum ay bi-taqdīr ismiyyat al-ḡumla), e il nome, notoriamente è più stabile e più intenso del verbo e serve a denotare il fatto che Abramo avrebbe salutato gli angeli con un saluto migliore di quello che avevano usato gli angeli stessi per salutarlo, in accordo con il precetto contenuto in Cor. IV, 86: «Quando vi salutano con un saluto, salutate con uno migliore (*wa-idā huyyitum bi-taḥiyyatin fa-hayyū bi-aḥsana min-hā*), o rendete quel saluto, perché Dio d'ogni cosa tien conto». Si tratta di un'analogia che era già stata messa in luce da Fahr al-Dīn al-Rāzī (m. 606/1209) secondo cui la ragione di ciò risiederebbe nel fatto che Abramo avrebbe voluto rispondere appunto agli angeli con un saluto migliore di quello che aveva ricevuto (*wa-dālika lianna Ibrāhīm [...] arāda an yarudda* 'alayhim bi-l-aḥsan)) e avrebbe fatto ricorso, dunque, alla forma nominale che notoriamente denota la continuità e la persistenza (*fa-atā bi-l-ḡumla al-ismiyya fa-innahā adalla* 'alā al-dawām wa-l-istimrār), anche se effettivamente in quel momento si trattava, per lui, di gente sconosciuta (*wa-antum qawm munkarūna*)⁵⁹.

2. Verbo e maṣdar nel maf'ūl muṭlaq

Se è vero, come è effettivamente vero, che la radice trilittera araba non possiede, in sé, nessun senso e che non vi è neppure nessun senso che da quest'ultima si possa o si debba in qualche modo derivare⁶⁰, è anche vero, però, che in molti casi la correlazione semantica fra due o più forme derivate (*ištiqāq*) dalla stessa radice trilittera risulta fin troppo evidente. Mi riferisco a tutti quei casi in cui, ad esempio, la II forma ha un significato chiaramente intensivo rispetto a quello della I, come nel caso di *kasara* (rompere) e di *kassara* (frantumare), o a quei casi in cui la V forma ha un significato chiaramente riflessivo rispetto a quello della II, come, ad esempio, nel caso di *takassara* (frantumarsi), e così via: almeno una qualche connessione di questo tipo è presente praticamente in tutte le radici trilittere arabe.

Nel caso dell'accusativo interno (*maf'ūl muṭlaq*), secondo Ġalāyīni (m. 1364/1944), sarebbe possibile sostituire il *maṣdar* con dodici tipologie di-

⁵⁹ Rāzī, Tafsīr, X, 175.

⁶⁰ Larcher, Où il est montré.

verse di elementi sostitutivi (*yanūbu 'an al-maṣḍar itnā 'ašara šay'an*)⁶¹. Il quinto di questi possibili elementi sostitutivi (*nuwwāb 'an al-maṣḍar*) sarebbe, nelle sue stesse parole, un *maṣḍar* ottenuto attraverso l'*ištiqāq* (*maṣḍar yulāqīhi fi al-ištiqāq*)⁶², cioè a dire derivato dalla stessa radice trilittera da cui deriva anche il verbo che regge il *maf'ūl*. Secondo Sibawayhi, in realtà, questa possibilità potrebbe verificarsi soltanto in quei casi in cui, di fatto, le due forme derivate abbiano un significato praticamente identico (*mā ḡā'a al-maṣḍar fihi 'alā ḡayr al-fi'l li-anna al-ma'nā wāhid*)⁶³.

In realtà è difficile sostenere che il significato di due diverse forme derivate sia completamente identico e una qualche differenza sul piano del significato si trova praticamente sempre, in caso contrario, del resto, si faticerebbe a capire il senso di unire in un'unica proposizione due forme derivate differenti. Si prenda ad esempio il caso di Cor. LXXIII, 8: «Invoca dunque il Nome del Signore e votati a Lui devoto (*wa-tabattal ilayhi tabtīlan*).» In questo caso il Corano fa seguire a un verbo in V forma (*tabattala*), non il suo stesso *maṣḍar* (*tabattulan*), ma il *maṣḍar* della II forma derivata della stessa radice trilittera (*tabtīlan*) unendo così il significato della V (separarsi, distaccarsi, segregarsi dal mondo, votarsi al culto di Dio) e della II forma (tagliar via, distaccare, segregarsi dal mondo) in una maniera al tempo stesso più sintetica ed efficace di quanto non sarebbe avvenuto nell'uso normale della lingua (*ya'tī bi-l-fi'l tumma lā ya'tī bi-maṣḍarihi bal ya'tī bi-maṣḍar fi'l āḥar yulāqīhi fi al-ištiqāq fa-yaḡma'u bayna ma'nā al-fi'l wa-ma'nā al-maṣḍar fi aqrab ṭarīq wa-aysaruhu*)⁶⁴. Lo scopo di questa particolare costruzione dunque, secondo Sāmarrā'ī sarebbe, quello di unire in una proposizione unica il significato della V e della II forma derivata della radice trilittera B-T-L (*wa-sabab dālika annahu arāda an yaḡma'a bayna ma'nayay al-tabattul wa-l-tabtīl*)⁶⁵. Ora, i significati delle due forme derivati sono effettivamente simili e, in certi casi, possono anche sovrapporsi, ma se noi assumiamo che il loro significato sia effettivamente molto simile e andiamo a cercare nella struttura della forma stessa le differenze fra i due verbi, ci accorgeremo che la V forma derivata spesso denota, in sé, la gradualità e la ricercatezza (*yufidu al-tadarruḡ wa-l-takalluf*), come si può facilmente comprendere se pensiamo al significato di altre V forme come, ad esempio, *taḡassasa* (investigare), *tahassasa* (indagare), *tabaṣṣara* (riflettere), *tadarrāḡa* (procedere gradualmente) e *tamaššā* (passeggiare):

⁶¹ Ḡalāyīni, Ḡāmi' al-durūs, III, 34.

⁶² Ivi, III, 35.

⁶³ Sibawayhi, Kitāb, IV, 81-82.

⁶⁴ Sāmarrā'ī, Ta'bīr, 33.

⁶⁵ Sāmarrā'ī, Ta'bīr, 34.

non è forse vero, infatti che in tutte queste forme è implicito un senso di gradualità, di ripetizione e di sforzo che non era presente nelle rispettive I o II forme? Così ad esempio in *tabaṣṣara* (considerare, meditare, riflettere) è implicito un senso di gradualità, di ripetizione e di ricercatezza che era effettivamente assente in *baṣura* (guardare, vedere), e allo stesso modo in *tamaṣṣā* (passeggiare, girovagare) è implicito un senso di gradualità e di ripetizione che non era ancora espresso in *maṣā* (camminare). Quanto alla II forma essa denota invece l'accrescimento e l'esagerazione (*fa-yufidu al-taktīr wa-l-mubālaġa*), come si può comprendere se pensiamo, ad esempio, al significato di *kassara* (frantumare), in cui è effettivamente implicito un senso di accrescimento e di esagerazione che non era ancora espresso in *kasara* (rompere), o al significato di *qaṭṭa'a* (triturare), in cui è presente un accrescimento e una moltiplicazione che non era evidentemente ancora presente in *qaṭa'a* (tagliare)⁶⁶. In questo modo il Corano riesce dunque a fondere la V forma del verbo che denota la gradualità e la ripetizione (nel distaccarsi dal mondo) alla II forma del *maṣdar* che denota invece l'accrescimento e l'esagerazione (nel votarsi unicamente a Dio) in una proposizione unica che unisce sinteticamente i due diversi significati. Se avesse usato sia il verbo e sia il *maṣdar* della V forma, infatti, non avrebbe denotato se non la gradualità (*law ġā'a bi-maṣdar al-fi'l tabattala fa-qāla wa-tabattal ilayhi tabattulan lam yufid ġayr al-tadarruġ*), mentre, se avesse usato sia il verbo e sia il *maṣdar* della II forma non avrebbe denotato che l'accrescimento (*wa-ka-dālika law qāla wa-battil nafsaka ilayhi tabtīlan*), in questo modo invece è come se avesse effettivamente detto *wa-tabattal ilayhi tabattulan wa battil nafsaka ilayhi tabtīlan* unendo i significati delle due differenti forme derivate in un'unica proposizione più sintetica e stilisticamente molto più leggera⁶⁷. Inoltre la disposizione delle due forme segue anch'essa un ordine logico e pedagogico, giacché il testo introduce prima il verbo che denota la gradualità, e soltanto in seguito il significato del *maṣdar* che denota invece l'accrescimento e l'esagerazione (*ġā'a bi-l-fi'l al-dāll 'alā al-tadarruġ awwalan tumma bi-l-mā'nā al-dāll 'alā al-kiṭra wa-l-mubālaġa ba'dahu*), coerentemente con l'ordine logico e pedagogico delle cose⁶⁸. Il senso del versetto in questione sarebbe dunque, nella sua completezza, induci te stesso alla separazione dal mondo e alla dedizione esclusiva a Dio nell'adorazione a poco a poco finché non raggiungerai l'abbondanza (*iḥmil nafsaka 'alā al-tabattul wa-l-inqitā' ilā Allāh fi al-'ibāda*

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Ibid.

⁶⁸ Ivi, 35.

šay'an fa-šay'an ḥattā tašilu ilā al-kiṭra), ovvero comincia con la gradualità nell'adorazione di Dio e finisci con l'abbondanza (*ibda' bi-tadarruḡ fi al-'ibāda wa-'ntahi bi-l-kiṭra*).

3. La struttura lessicale (*bunyat al-kalima*) degli aggettivi

Un caso particolarmente interessante, in relazione a quanto si viene dicendo, è rappresentato dalla nota formula *al-rahmān al-rahīm* (il Clemente il Misericordioso, nella traduzione di Bausani)⁶⁹. Si tratta di una coppia di attributi divini derivati entrambi dalla stessa forma verbale *raḥima* (essere clemente, elargire la propria misericordia), ma attraverso l'uso di due forme (*wazn, awzān*), o strutture lessicali (*bunya, bunan*) differenti, laddove, infatti, il primo dei due aggettivi in questione è di forma, o struttura, *fa'lān*, infatti, il secondo è di forma, o struttura, *fa'il* (*fa-inna al-rahmān 'alā wazn fa'lān wa-l-rahīm 'alā wazn fa'il*)⁷⁰. Anche in questo caso il Corano starebbe dunque unendo due differenti forme, o strutture lessicali, riconducibili a un unico ambito semantico (la clemenza o la misericordia). Il motivo di ciò risiederebbe nel fatto che la forma *fa'lān* denota gli aggettivi che si rinnovano (*wa-dālīka anna šīḡat fa'lān tadullu 'alā al-šifāt al-mutaḡaddida*), cioè a dire esprimono sempre il fatto di possedere una qualità in maniera molto intensa, ma non duratura, come si può vedere, ad esempio, nel caso di *ḡaw'ān* (affamato), *'aṣṣān* (assetato), *ḡaḍbān* (arrabbiato), e altri ancora di questo stesso tipo⁷¹. La sete in colui che è assetato, infatti, non è certo un attributo stabile e persistente, ma al contrario è chiaro che si tratta di una caratteristica che può svanire e trasformarsi (*fa-inna al-'ataš fi 'aṣṣān laysa šifā tābita bal yazūlu wa-yatahawwalu*), a differenza di quanto non avvenga negli aggettivi di forma *fa'il* che denotano invece regolarmente la stabilità e la certezza (*bi-ḥilāf fa'il fa-innahu yadullu 'alā al-tubūt*), cioè a dire esprimono sempre il fatto di possedere una qualità in maniera duratura, ma non particolarmente intensa, come si può vedere, ad esempio, nel caso di *gamīl* (bello), *qabiḥ* (brutto), *ṭawīl* (lungo), *qaṣīr* (corto), *karīm* (generoso), *baḥīl* (avaro) a altri ancora di questo stesso tipo⁷².

Il Corano unisce quindi in questa pericope le due forme aggettivali, quella di forma *fa'lān* che denota l'avvenimento e il rinnovamento e quella

⁶⁹ Cinque occorrenze oltre alle centotredici della basmala iniziale: Cor. I, 3; II, 163; XXVII, 30; XLI, 2; LIX, 22.

⁷⁰ Samarrā'ī, *Ta' bīr*, 38.

⁷¹ *Ivi*, 39.

⁷² *Ibid.*

di forma *fa' il* che denota invece la stabilità e la certezza, e descrive l'essenza di Dio per il fatto di possederle entrambe (*fa-inna šigat fa' lān tufīdu al-ḥudūt wa-l-tağaddud wa-šigat fa' il tufīdu al-tubūt fa-ğama'a Allāh [...] li-dātīhi al-wašfayn*). Se si fosse limitato alla forma *rahmān*, infatti, si sarebbe forse potuto pensare che si trattasse di una caratteristica accidentale che allora svanisce, come la sete nel caso di colui che è assetato o dissetato (*iḍ law iqtašara 'alā rahmān la-zunna anna ḥādīhi šifa tāri'a qad tazūlu ka-'aṣṣān wa-rayyān*), mentre se si fosse limitato alla forma *rahīm* si sarebbe potuto erroneamente ipotizzare che, pur trattandosi di una qualità stabile, il suo significato non fosse comunque quello di una continua elargizione e rinnovamento della misericordia, giacché anche a colui che è generoso, possono ben capitare dei momenti in cui non è particolarmente generoso e così anche colui che è misericordioso potrebbe, in linea teorica, attraversare dei momenti di questo tipo (*wa-law iqtašara 'alā rahīm la-zunna anna ḥādīhi šifa tābita wa-lākin laysa ma'nāhā istimrār al-rahma wa-tağaddudihā*)⁷³. In questo modo, invece, il Corano chiarisce che fra gli attributi di Dio vi è la misericordia e che essa è una qualità stabile, certa e duratura e al tempo stesso, però, chiarisce anche che si tratta di una caratteristica che si rinnova continuamente e che non si interrompe mai (*anna šifatabu al-tābita hiya al-rahma wa anna rahmatahu mustamirra mutağaddida lā tanqaṭi'u*), descrivendo in questo modo gli attributi di Dio e le caratteristiche della Sua essenza nella maniera più completa e priva di ambiguità possibile⁷⁴.

4. Il plurale della paucità e dell'abbondanza (*ğam' al-qilla wa-l-kiṭra*)

Introducendo il capitolo sui plurali fratti (*ğam' al-taksīr*) Ġalāyīni spiega molto chiaramente che essi si dividono in due tipi: il plurale della paucità e il plurale dell'abbondanza (*wa-huwa qismāni ġam' qillat wa-ğam' kiṭrat*): il plurale della paucità, come ad esempio *aḥmāl* (i frutti di un albero) serve a denotare le piccole quantità, cioè a dire i numeri da tre a dieci, mentre il plurale dell'abbondanza, come ad esempio *ḥumūl* (i frutti di un albero) serve a denotare le grandi quantità, cioè a dire i numeri da tre all'infinito (*fa-ğam' al-qilla mā wuḍi'a li-l-'adad al-qalīl wa-huwa min al-talāta ilā al-'ašara ka-aḥmāl wa-ğam' al-kiṭra mā tağāwaza al-talāta ilā mā lā nihāya lahu ka-ḥumūl*).⁷⁵

⁷³ Ibid.

⁷⁴ Ibid.

⁷⁵ (Ġalāyīni, 1986: II, 28).

Come si può notare per i numeri da tre a dieci è possibile usare entrambi i plurali, ma la scelta dell'una o dell'altra forma finirà inevitabilmente per caricare semanticamente lo stesso numero compreso fra tre e dieci di un senso di paucità ovvero di abbondanza. È quanto accade nel caso di Cor. II, 261: «E quando uno dona dei suoi beni sulla via di Dio è come un granello che fa germogliare sette spighe (*sab'a sanābila*), ognuna delle quali contiene cento granelli; così Dio darà il doppio a chi vuole, e Dio è ampio sapiente» e Cor. XII, 43: «E disse una volta il re: "Ho visto in sogno sette vacche grasse, che sette magre divorano, e sette spighe (*sab'a sunbulātin*) verdi ed altre secche. O miei consiglieri, interpretatemi questo mio sogno, se i sogni sapete spiegare!». Come si vede il numero delle spighe è, in entrambi i casi, sette, ma il Corano usa la forma *sanābil*, che è quella che denota le grandi quantità (*ḡam' al-kiṭra*), nel caso di Cor. II, 261, mentre usa la forma *sunbulāt*, che è invece quella che denota le piccole quantità (*ḡam' al-qilla*), nel caso di Cor. XII, 43.⁷⁶ La differente scelta lessicale va spiegata, secondo Sāmarrā'ī, in relazione al contesto semantico espresso dai versetti in questione, laddove nel caso di Cor. II, infatti, il numero sette è inserito in un contesto di moltiplicazione e abbondanza delle ricompense che Iddio riconosce a coloro che elargiscono dei propri beni ed è quindi logico, in questo caso che il Corano scelga di usare la forma che denota l'abbondanza (*wa-qad siqat al-āya al-ūlā fi maqām al-taktīr wa-mudā'afat al-uḡūr fu-ḡi'a bi-hā'alā sanābil li-bayān al-taktīr*), il contesto, nel caso di Cor. XII, è quello di un sogno che premonitore che annuncia l'arrivo di sette anni di carestia e, in questo senso, è logico che il Corano preferisca la forma che serve appunto a denotare le piccole quantità, giacché è proprio la carestia, la scarsità e la penuria di mezzi ciò che il versetto intende suggerire.⁷⁷

Di questo stesso tipo è anche l'alternanza nell'accordo dell'aggettivo coi nomi indicanti il plurale di esseri non ragionevoli (*ḡayr 'āqil*) fra il femminile singolare e il plurale sano femminile. In questi casi, infatti, l'accordo che denota le grandi quantità è quello al femminile singolare, mentre l'accordo col plurale sano è quello che denota le piccole quantità (*al-mufrad al-mu'annaṭ idā waqa'a šifa li-l-ḡam' dalla'alā'anna al-mawṣūf akṭar minhu idā kānat šifatuhu ḡam'an sāliman*).⁷⁸ È possibile osservare un'alternanza di questo tipo in Cor. II, 80: «Essi dicono: "Il fuoco non ci toccherà che per pochi giorni" (*ayyāman madūdatan*)» e in Cor. III, 24: «Questo perché dicono: "Non ci toccherà il Fuoco altro che per giorni

⁷⁶ (Sāmarrā'ī, 2009: 40).

⁷⁷ (*Ibid.*)

⁷⁸ (*Ivi*, 41).

contati” (*ayyāman ma‘dūdātin*). La differenza nell’accordo dell’aggettivo fra i due versetti va spiegata, secondo Sāmarrā’ī, facendo riferimento al rispettivo contesto semantico in cui la frase citata deve essere collocata:

Cor. II, 75-80: «Vi piacerebbe forse che essi credessero per dar gusto a voi, mentre c’è fra loro una banda di gente che ascoltano la parola di Dio per poi alterarla scientemente, dopo averla ben compresa? - E quando incontrano i credenti dicono: “Crediamo!” e quando si ritrovano soli fra loro dicono: “Racconterete dunque loro quel che Iddio ci ha rivelato perché lo usino per argomentare con voi al cospetto del vostro Signore?” Non comprendete? - Ma non sanno dunque che Iddio sa ciò che tengon segreto e ciò che manifestano? - Fra loro ci son poi dei Gentili che non conoscon la Santa Scrittura ma solo delle invenzioni sulle quali vanamente congetturano. - Ma guai a coloro che scrivono il Libro con le proprie mani e poi dicono: “Questo è da Dio” per barattarlo a vil prezzo. Guai a loro per quel che le lor mani hanno scritto! Guai a loro per il guadagno che ne hanno cavato! - Essi dicono: “Il fuoco non ci toccherà che per pochi giorni (*ayyāman madūdatan*)”. Rispondi loro: “Avete forse ricevuto qualche promessa da Dio? In questo caso Iddio non romperà la sua promessa! Oppure dite di Dio quel che non sapete?”»

Cor. III, 23-24: «Non vedesti tu dunque coloro cui fu data una parte del Libro? Quando sono invitati al Libro di Dio, a che giudichi fra essi, un gruppo di loro volgon le spalle e s’allontanano. - Questo perché dicono: “Non ci toccherà il Fuoco altro che per giorni contati (*ayyāman ma‘dūdātin*)”, e così sono ingannati nella loro religione dalle loro stesse invenzioni.»

Nel caso di Cor. II, infatti le parole sono pronunciate dai figli di Israele a proposito dei quali, nel corso della sura stessa, già molto era stato detto ed essi sono stati apertamente definiti come malvagi (*wa-qad aḵṭara min al-kalām ‘alayhim wa-fi sifātihim al-sayyi‘a*): di essi il Corano dice, infatti, che altererebbero scientemente il significato della parola di Dio dopo averla ben compresa (*fa-dakara annahum yuḥarrifūna kalām Allāh wa-hum ya‘lamūna*), che mentono quando dichiarano la propria fede ai credenti tenendo volontariamente nascosto ciò che Dio ha rivelato loro (*wa-idā laqū ‘lladīna āmanū qālū āmannā wa-idā ḥalā ba‘duhum ilā ba‘dīn qālū a taḥaddīṭūnahum bimā fataḥa Allāh ‘alaykum*), e che conoscono i loro peccati e li ammettono, ma continuano a commetterli deliberatamente e insistentemente (*fa-hum ya‘rifūna ḡurmahum wa-yuqirrūna bihi wa-ya‘malūna bihi*), anche se Dio ha già esplicitamente minacciato di punirli con un castigo violento (*fa-waylun lahum mim mā katabat aydīhim wa-waylun lahum mim mā yaksībūna*), ciò nondimeno, essi aggiungono alla loro frase sul castigo la postilla secondo cui il fuoco non potrebbe toccarli se non

per giorni contati (*illā ayyāman madūdatan*).⁷⁹ Nel caso di Cor. III, invece, il versetto occorre in un contesto molto più generico e non segue la menzione dettagliata dei singoli peccati, come era avvenuto nel caso di Cor. II, ed è per questa ragione, dunque, che il Corano sceglie l'accordo che denota le grandi quantità e la lunghezza maggiore del castigo quando intende riferirsi al peccato maggiore e più dettagliatamente specificato e l'accordo che denota le piccole quantità e la lunghezza minore del castigo quando intende riferirsi, invece, al peccato minore e più generico (*fa-ḡā'a bi-zaman al-ʿaḏāb al-ṭawīl li-l-ḡurm al-kabīr wa-l-qalīl li-l-danb al-qalīl*).⁸⁰

Di questo stesso tipo, infine, è anche l'accordo del verbo al plurale o al singolare con i nomi designanti dei collettivi (*ism al-ḡam'*). In questi casi, infatti, è possibile tanto l'accordo del verbo al singolare (*wa laka an tu ʿamilahu mu ʿāmalat al-mufrad*), quanto quello al plurale (*wa-mu ʿāmalat al-ḡam'*),⁸¹ sennonché, l'accordo del verbo al plurale tende a denotare una quantità maggiore rispetto a quella che denota invece l'accordo al singolare. È quanto accade, ad esempio, nel caso di Cor. X, 42-43:

Cor. X, 42: «E v'è anche, fra loro, chi ti sta ad ascoltare (*wa-minhum man yastami ʿūna ilayka*). Ma potresti tu dar l'udito ai sordi, quando essi nulla capiscono?»

Cor. X, 43: «E v'è anche, fra loro, chi ti sta a guardare (*wa-minhum man yanẓuru ilayka*). Ma potresti tu guidare i ciechi, quando essi nulla vedono?»

Come si può vedere il Corano sceglie l'accordo al plurale nel caso dell'udito (*man yastami ʿūna*) e l'accordo al singolare nel caso della vista (*man yanẓuru*). La ragione di ciò, secondo Sāmarrā'ī risiede nel fatto che, in termini generali, coloro che ascoltano qualcosa possono sempre essere di più di coloro che la guardano (*wa-dālika anna al-mustami ʿin akṭar min al-rā ʿin ʿalā waḡh al-ʿumūm*).⁸² Si tratta di una spiegazione piuttosto simile a quella che aveva già data anche Kirmānī (m. ca. 505/1111-2) secondo cui, mentre si può dire di coloro che ascoltano il Corano che è come se ascoltassero il profeta, la stessa cosa non si potrebbe dire invece di coloro che guardano il Corano (*li-anna al-mustami ʿilā al-Qurʾān ka-l-mustami ʿilā al-nabī bi-hilāf al-naẓar fa-ka-anna fī al-mustami ʿin kitra*) e così il Corano avrebbe assegnato l'accordo verbale che denota una quantità maggiore al verbo che si riferisce a coloro che lo ascoltano per far coincidere nella maniera più perfetta possibile la forma del testo col suo significato (*fa-jama ʿa li-yuṭābiqa al-laḏz al-ma ʿnā*).⁸³

⁷⁹ (*Ibid.*)

⁸⁰ (*Ivi*, 42).

⁸¹ (Ġalāyīnī, 1986: II, 65).

⁸² (Sāmarrā'ī, 2009: 47).

⁸³ (Kirmānī, 1977: 140).

BIBLIOGRAFIA

BAUSANI, A. (1955). *Il Corano. Introduzione, traduzione e commento*. Firenze: Sansoni.

BUḤĀRĪ, ABŪ ‘ABD ALLĀH MUḤAMMAD B. ISMĀ‘ĪL. (1980). *al-Ġāmi‘ al-ṣaḥīḥ* (edd. Muḥibb al-Dīn al-Ḥaṭīb - Muḥammad Fu‘ād ‘Abd al-Bāqī). Al-Qāhira: al-Maktaba al-Salafiyya (4 voll.).

DE SACY, S. (1831). *Grammaire arabe (II ed.)*, Paris: Imprimerie Royale [I ed. Paris: Imprimerie Royale, 1810].

EL-WAKIL, A. (2015). New Light on the Collection and Authenticity of the Qur’an: The Case for the Existence of a ‘Master Copy’ and how it Relates to the Reading of Ḥafṣ ibn Sulaymān from ‘Aṣim ibn Abī al-Nujūd. *Journal of Shi‘a Islamic Studies*, 8.4, 409-448.

ĠALĀYĪNĪ, M. (1986). *Ġāmi‘ durūs al-‘arabiyya* (ed. ‘Abd al-Mun‘im Ḥafāḡa). Bayrūt: Manṣūrāt al-maktaba al-‘aṣriyya (3 voll.).

GRAHAM, W. A. (2010). Those who study and teach the Qur’an. In Id. *Islamic and Comparative Religious Studies: Selected Writings*. Farnham, Surrey: Ashgate, 9-28.

IBN ĠINNĪ, ABŪ AL-FATH ‘UṬMĀN. (1999). *al-Ḥaṣā‘iṣ* (ed. Muḥammad ‘Alī al-Naġġār). Al-Qāhira: al-Hay‘a al-Miṣriyya al-‘Āmma li-l-Kitāb (3 voll.).

IBN KAṬĪR, ABŪ AL-FIDĀ ‘IMĀD AL-DĪN ISMĀ‘ĪL B. ‘UMAR. (1997). *Tafsīr al-Qur‘ān al-‘aẓīm* (ed. Musāmī b. Muḥammad al-Salāma). Riyāḍ: Dār Tayyiba (8 voll.).

IBN MUĠĀHID, AḤMAD B. MŪSĀ. (1972). *Kitāb al-sab‘a fī al-qirā‘āt* (ed. Ṣawqī Ḍayf). al-Qāhira: Dār al-Ma‘ārif.

KIRMĀNI, MAḤMŪD B. ḤAMZA. (1977). *Asrār al-takrār fī-l-Qur‘ān – al-musammā al-burhān fī tawġīḥ mutaṣābih al-Qur‘ān li-mā fī-hi min al-ḥuġġa wa-l-bayān* (ed. ‘Abd al-Qādir Aḥmad ‘aṭā’), al-Qāhira: Dār al-Faḍīla.

LANCIONI, G. – VILLANO, R. – ROMANI, F. R. (2016). The Self-Similar Qur’an Project: Automatic Detection of Internal Similarity in Classical Arabic Texts. In El-Mohajir, M. et. al. (edd.), *Proceedings of the 4th CIST IEEE (International Colloquium on Information Science and Technology)*, Tangier – Assilah, Morocco, October 24-26, 2016. Piscataway, NJ: IEEE, 355-360.

LARCHER, P. (1995). Où il est montré qu’en arabe classique la racine n’a pas de sens et qu’il n’y a pas de sens à dériver d’elle. *Arabica* 42 (1995), 291-314.

MEYNET, R. (2008). *Trattato di retorica biblica*. Bologna: EDB.

NÖLDEKE, TH. (1910). *Neue Beiträge zur semitischen Sprachwissenschaft*. Strassburg: Trübner.

RĀZĪ, FAḤR AL-DĪN ABŪ 'ABD ALLĀH MUḤAMMAD B. 'UMAR. (2008). *al-Taḥsīn al-kabīr* (ed. 'Abd al-Raḥmān Muḥammad). Bayrūt: Dār Ihyā' al-Turāt al-'Arabī (11 voll.).

SADAN, A. (2012). *The Subjunctive Mood in Arabic Grammatical Thought*. Leiden – Boston: Brill.

SĀMARRĀ'Ī, F. Ṣ. (1969). *Ibn Ğinnī al-naḥwī*, Baġdād: Dār al-Naḍīr.

SĀMARRĀ'Ī, F. Ṣ. (1971). *al-Dirāsāt al-naḥwiyya wa-l-luġawiyya 'inda al-Zamaḥṣārī*. Baġdād: Maṭba'at al-Iršād.

SĀMARRĀ'Ī, F. Ṣ. (2000a). *Balāġat al-kalima fī al-ta'bir al-Qur'ānī*, Baġdād: Dār al-Šu'ūn al-Taḡāfiyya al-'Āmma.

SĀMARRĀ'Ī, F. Ṣ. (2000b). *Ma'ānī al-naḥw*, 'Ammān: Dār 'Ammār.

SĀMARRĀ'Ī, F. Ṣ. (2005). *Ma'ānī al-abniyya fī al-'arabiyya*. 'Ammān. Dār 'Ammār [I ed. al-Kuwayt: Ğāmi'at al-Kuwayt, 1981].

SĀMARRĀ'Ī, F. Ṣ. (2009). *al-Ta'bir al-Qur'ānī*. 'Ammān: Dār 'ammār, [I ed. Baġdād: Wizārat al-Ta'līm al-'Ālī, 1988].

ŠAN'ĀNĪ, ABŪ BAKR 'ABD AL-RAZZĀQ B. HAMMĀM. (1987). *al-Muṣannaf* (ed. Ḥabīb al-Raḥmān al-'Azamī). Bayrūt: al-Maktab al-Islāmī (12 voll.).

SĪBĀWAYHI, ABŪ BIŠR 'AMR B. 'UṬMĀN. (1988). *al-Kitāb* (ed. 'Abd al-Salām Muḥammad Hārūn). Al-Qāhira: Maktabat al-Ḥanġī (5 voll.).

SUYŪṬĪ, ĞALĀL AL-DĪN 'ABD AL-RAḤMĀN B. ABĪ BAKR (1974). *al-Itqān fī 'ulūm al-Qur'ān* (ed. Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm). Bayrūt: al-Hay'a al-Miṣriyya al-'Āmma li-l-Kitāb (4 voll.).

TABARĪ, ABŪ ĞĀFAR MUḤAMMAD B. ĞARĪR. (2003). *Ğāmi' al-bayān fī taḥsīn āy al-Qur'ān* (ed. 'Abd Allāh b. 'Abd al-Muḥsin al-Turkī). Riyāḍ: Dār 'Ālam al-Kutub (24 voll. e 2 voll. di indici).

ṬAYĀLISĪ, ABŪ DĀWUD SULAYMĀN B. DĀWUD B. AL-ĞĀRŪD. (1994). *Musnad* (ed. Muḥammad b. 'Abd al-Muḥsin al-Turkī). al-Qāhira: Dār Ḥiġr (4 voll.).

'UKBARĪ, 'ABD ALLĀH B. AL-ḤUSAYN (1995). *al-Lubāb fī 'ilal al-binā' wa-l-i'rāb* (ed. 'Abd al-Ilāh al-Nubhān). Dimašq: Dār al-Fikr (2 voll.).

VECCIA VAGLIERI, L. (1989). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*. Roma: Istituto per l'Oriente C. A. Nallino [I ed. Roma: Istituto per l'Oriente C. A. Nallino, 1937] (2 voll.).

VILLANO, R. (2016). Phonological deletion in the Qur'ān: the alternation of *istā'a* and *istaṭā'a* in Sūrat al-kahf. *Jerusalem Studies in Arabic and Islam*, 43, 61-100.

VILLANO, R. (2017). *La struttura binaria del Corano*. Roma: Istituto per l'oriente C. A. Nallino.

WENSINCK, A. J. (1969). *al-Mu‘ğam al-Mufahras li-alfāz al-ḥadīṭ al-nabawī*. Leiden: Brill (7 voll.).

WRIGHT, W. (1974). *A Grammar of Arabic Language, translated from the German of Caspari, and edited with numerous additions and corrections (III ed. Revised by Roberston Smith, W and De Goeje, M. J.)*. Beirut: Libraire du Liban. Bayrūt [I ed. London: Williams and Norgate, 1859] (2 voll. in 1).

ZAMAḤṢARĪ, ĞĀR ALLĀH ABŪ AL-QĀSIM MAḤMŪD B. ‘UMAR. (1998). *al-Kaššāf ‘an ḥaḡā’iq ḡawāmiḡ al-tanzīl wa-‘uyūn al-aḡāwīl fī wujūh al-ta’wīl* (edd. ‘Ādil Aḡmad ‘Abd al-Mawjūd – ‘Alī Maḡmūd Mu‘awwad – ‘Abd al-Raḡmān Aḡmad Ḥijāzī). Riyāḡ, Maktabat al-‘Ubaykān, 1998 (6 voll.).

ZARKAŠĪ, BADR AL-DĪN MUḤAMMAD B. ‘ABD ALLĀH. (1972). *al-Burḡān fī ‘ulūm al-Qur’ān* (ed. Muḡammad Abū al-Faḡl Ibrāḡīm). Bayrūt: al-Maktaba al-‘Aṣriyya (4 voll.).

Francesca Romana Romani*

*L'insegnamento della storia e della cultura arabo-islamica
nei percorsi certificativi di conoscenza della lingua araba*

Introduzione

Questo contributo si soffermerà sugli aspetti storici e culturali che necessariamente si accompagnano allo studio della lingua sacra dell'Islam, che costituiscono l'imprescindibile "altra faccia della medaglia" nella trasmissione di una lingua, come è il caso dell'arabo, che è così inscindibile dal sostrato giuridico, religioso e culturale di cui essa stessa è stata - ed è ancora prepotentemente - vettore nel mondo. Accennata questa tematica, potenzialmente vastissima, mi soffermerò su alcuni aspetti più propriamente didattici che suggeriscono, a mio avviso, di affiancare la conoscenza tecnica della lingua araba allo studio sistematico e prodromico della storia e della cultura arabo-islamica che della stessa lingua sono necessario complemento e indispensabile integrazione.

Anche a chi conosce solo superficialmente la lingua e la cultura arabo-islamica, infatti, appare fin da principio evidente che tale lingua è stata e continuerà ad essere ad *aeternum* in primo luogo la lingua del Corano, Libro dell'Islam, orizzonte giuridico-religioso e culturale sempiterno delle società arabo-islamiche, e dunque la lingua dell'Islam, di tutti quei Paesi—non solo arabi—che nell'Islam riconoscono la loro matrice storica. Almeno a partire dalla definizione del Corano—durante il regno, secondo la tradizione che non abbiamo motivi reali per considerare inesatta, del terzo dei califfi ben guidati 'Uṭmān, che promulgata la redazione ufficiale del Libro, nel 653, con conseguente distruzione dei *corpora* apocrifi—e

* Francesca Romana Romani è professoressa a contratto di Lingua e Letteratura Araba presso l'Università degli Studi Roma Tre e l'Università di Bologna.

dalla contestuale sacralizzazione della Sua lingua, lingua araba e cultura arabo-islamica non hanno più smesso di essere storicamente una cosa sola, l'una diffondendosi e venendo studiata assieme all'altra, a dispetto della diglossia che pure contraddistingue il mondo arabo per la presenza di arabo classico e dialetti.

A determinare tale processo storico sta in primo luogo la dottrina islamica che vuole, come ben sappiamo, il Corano non redatto da mano umana, ma qualificato direttamente come ipostasi di Dio. Il Corano infatti è Parola e volontà divine, trascritte nella lingua araba più pura 'chiara' *fushhā*, Rivelazione finale derivata da un archetipo celeste (*umm al-Kitāb*, madre del Libro, ossia l'Originale della Scrittura o Tavola ben custodita), 'fatta discendere', dettato letteralmente da Dio al Profeta attraverso l'arcangelo Gabriele tra il 609-610 e il 632, una prima volta per intero in una notte benedetta, ricordata nello stesso Libro come la Notte del Destino, sura *al-Qadr*, e successivamente a frammenti, sicché un versetto posteriore può abrogarne uno anteriore. Il Corano giustifica la contraddizione tra versetti asserendo che Dio può sostituire vecchie disposizioni con nuove. Il Corano dunque non è un testo di devozione stricto sensu, piuttosto un Libro dai contenuti prescrittivi e vincolanti per la *umma*, la comunità dei credenti, che vanno a costituire nei fatti il cuore dei fondamenti culturali della tradizione arabo-islamica, che devono essere pertanto studiati al fine di poter correttamente comprendere la portata e il senso della lingua in cui sono espressi. Come parola di Dio, di cui M è trasmettitore, il Corano è eterno, immutabile, presente *ab aeterno* nella sostanza divina, infallibile—e la sua recitazione può aver forza incantatoria o medicinale (XLI, 44)—increatedo, almeno per i sunniti, infine miracolo inimitabile.

È immodificabilmente redatto nella lingua con cui Dio lo fece discendere sul Profeta. In ciò dunque la massima sacralizzazione del testo, immodificabile in quanto redatto prima dei tempi, nella preeternità, che coinvolse la lingua con cui fu concepito nelle sfere celesti prima di essere dettato agli uomini, ossia la lingua araba.

Intangibile nei suoi contenuti ed indisponibile a qualunque manomissione foss'anche dei grafemi con i quali venne redatto, il Corano evidentemente non poteva nemmeno essere tradotto, e dunque la straordinaria diffusione dell'Islam dai primi califfi in poi non poté che realizzarsi producendo come effetto contestuale la diffusione della lingua araba quale imprescindibile strumento di comprensione della nuova fede, dunque dotata, se così può dirsi, non solo di un testo sacro ma anche di una lingua "sacralizzata" in conseguenza di una così vincolante Rivelazione.

Chiaramente un così forte legame tra lingua e dato rivelato fu l'elemento di forza della lingua araba, ma anche il suo più grande "limite", se così si può dire. La sua natura tanto evidente di lingua sacralizzata non ne favorì l'adozione al di fuori della pur vasta *umma* dei fedeli, e non ne fece una koinè come pure avrebbe potuto divenire, al pari del greco in età post alessandrina, anche in considerazione dell'importantissima produzione in tutti i campi del sapere scientifico, sulla quale ora non mi soffermo, che pure contraddistinse la civiltà arabo islamica. Mentre il greco alessandrino, fino alla Tarda romanità, fu la lingua della cultura e della scienza anche per le popolazioni di tradizioni latine, le cui élite studiarono i testi scientifici redatti in quella lingua, lo stesso fenomeno non si verificò per l'arabo, che non andò oltre i confini dei regni di lingua e cultura arabo-islamica e che dunque non si fece vettore universale di conoscenza.

L'esempio della trasmissione del sapere medico è paradigmatico: l'Occidente cristiano ha lungamente ignorato gli scritti di scienziati e medici arabi, che non giunsero né per "la via italiana" dei contatti fra Medioevo occidentale e islamico, via che passa per le traduzioni di Costantino l'Africano (m. ca 1087)—che introdusse la medicina araba in Europa presso la Scuola di Salerno—né per "la via spagnola", rappresentata dalla scuola di traduzione di Toledo, il cui massimo esponente fu Gherardo da Cremona—che in al-Andalus era giunto per tradurre l'Almagesto di Tolomeo, disponibile solo nella versione araba. Questi furono gli unici momenti di incontro con la cultura medica d'Oriente: le Crociate non costituirono mai veicolo di conoscenze mediche, la storia della medicina araba in Occidente fu "histoire de livres, de clerics, d'universités"¹, non di pellegrini e uomini d'arme. A questa ignoranza dovuta a circostanze geografiche, si aggiunge il fatto che, a partire dai secoli XI e XII, in Europa non si traducono più i testi arabi: Avicenna a parte, gli ultimi autori di cui l'Occidente riceve una flebile eco furono 'Alī Ibn Riḍwān (998-1061), conosciuto per aver scritto un commento all'Ars Parva di Galeno, e il nestoriano Ibn Buṭlān († 1066), autore de 'L'almanacco della salute', in traduzione latina *Tacuinum sanitatis* (dove il nostro "taccuino"), una sorta di manuale d'igiene.

1. *L'esempio del nazionalismo arabo*

Per lo stretto legame fra la lingua araba e l'Islam, per ovvie ragioni solo nella contemporaneità è stata proposto l'arabo come lingua di una nazione

¹ Cfr. (Jacquart & Micheau, 1996, pag. 243).

corrispondente - la nazione araba, appunto - nazione che tuttavia ha potuto distinguersi, e dunque procedere all'inevitabile mitopoiesi nella individuazione della propria peculiare identità nazionale rispetto al resto delle popolazioni della *Dār al-Islām*, proprio negando con comprensibili difficoltà - per non dire forzature - il legame millenario tra arabo e dato coranico. Ne è esempio Michel Aflaq (m.1989), cristiano nazionalista, fondatore del Ba'ṭ, che vede nell'Islam la massima manifestazione culturale dell'arabismo, quindi sposta su un piano culturale l'appartenenza e l'identità arabe, comprendendovi anche la fede, non intesa come definizione teologica, ma come insieme di elementi identitari, in cui qualunque parlante l'arabo può riconoscersi, indipendentemente dalla appartenenza religiosa².

Il nazionalismo arabo, a rischio di una evidente forzatura, fece dunque dell'arabo una lingua *nazionale* esclusiva, cosa che mai storicamente fu, giacché il suo ruolo storico fu quello di essere lingua principe dei musulmani della *Dār al-Islām*, struttura sovranazionale e pertanto inclusiva per eccellenza, espressione dell'appartenenza all'Islam (si pensi al senso profondo della professione di fede in Dio e nel suo Profeta). Tant'è vero che fu una negazione tanto innaturale quanto poco durevole, ci sia consentito di dire guardando ai risultati, utile però a dimostrare che voler affrontare lo studio della lingua araba prescindendo dalla cultura arabo-islamica rischia di produrre dei "vili meccanici" della lingua incapaci di comprendere nel profondo il senso delle categorie concettuali (per non dire versi e proverbi coranici di uso comune), che solo quella lingua ha veicolato nel mondo dai tempi del Profeta.

Tant'è vero che chi professò la necessaria separazione tra orizzonte islamico e lingua araba muoveva da una matrice ideale socialista, nettamente tesa a superare la struttura ancora tradizionale e tribale di un vissuto religioso che permea ogni aspetto dell'agire quotidiano del musulmano, struttura che, stante il sostanziale fallimento di questa prospettiva assolutamente rivoluzionaria, ancora oggi contraddistingue l'orizzonte di valori e prassi condivise dalla gran parte delle persone che quella lingua araba usano nella loro vita.

In questa prospettiva, l'eventuale perpetuazione di tale incomprendimento di fondo, si badi bene, sarebbe un peccato tutto sommato con poche conseguenze pratiche per la vita civile della nazione italiana—e qui finalmente posso entrare nel vivo del nostro tema delle certificazioni linguistiche—se si limitasse al solo avanzamento di studi "eruditi", foss'anche di natura accademica, e se non vi fossero più urgenti e pressanti fenomeni politici

² Sul rapporto fra lingua e nazionalismo arabo, cfr. i saggi di (Suleiman, 2003, 2013).

che suggeriscono con la massima attenzione un'attitudine "intelligente" (in senso etimologico) verso l'Islam e la sua lingua.

2. *Lo studio della lingua araba e l'integrazione*

A tal proposito, mi sono parsi di grande interesse i risultati di una ricerca, commissionata dal British Council, ed avente ad oggetto l'insegnamento della lingua e della cultura araba nel regno Unito. La ricerca, che è del novembre 2016, mostra dati interessanti, utili a prefigurare il panorama che si proporrà alla nostra attenzione tra una ventina d'anni circa, dando per consolidato il proseguimento del fenomeno migratorio (che in effetti non accenna a fermarsi) e il contestuale rafforzamento del benessere in capo alle prossime generazioni di musulmani in Italia³.

Innanzitutto, e dal punto di vista più strettamente didattico, la ricerca dimostra la maggiore facilità (oltre che la maggiore completezza) dell'insegnamento della lingua araba quando viene accompagnato da elementi di cultura arabo-islamica. Tali risultati sono peraltro corroborati anche da analoghe esperienze di insegnamento di "culture arabo-islamiche" assieme alla lingua araba, come nel caso dell'arabo affiancato ad elementi culturali egiziani. Un altro esempio ancora è offerto dalla straordinaria esperienza dell'insegnamento della lingua araba per studenti francofoni organizzato dall'Università di Aleppo (il titolo è eloquente: "Teaching Arabic through the Culture of the Orient") dove, partendo dai propositi di apprendimento dei singoli discenti come suggerito da Chomsky, l'insegnamento della lingua viene costantemente affiancato ad attività di sperimentazione "sul campo" della cultura araba, con tanto di visite non solo ai musei e ad altre istituzioni culturali della nazione, ma anche con vere e proprie esperienze in famiglie del posto presso le cui abitazioni sono organizzati pranzi, ritrovi e esperienze di vita quotidiana in un contesto culturalmente arabo ed arricchente per gli alunni del corso di lingua che dunque apprendono in una prospettiva multidimensionale e multidisciplinare e tarata sui "cultural purposes" di ciascun fruitore⁴.

Il secondo aspetto della ricerca commissionata dal British Council che mi preme di evidenziare in questa sede riguarda la fioritura di scuole private musulmane nel quale l'arabo e la cultura arabo-islamica costituiscono insegnamenti affiancati alle tradizionali materie curriculari del Regno

³ (Alcantara Communications, 2016)

⁴ (Jamous & Chik, 2012).

Unito. Fenomeno, questo, delle scuole islamiche che non siano madrase o scuole di moschea, da noi ancora non verificatosi anche in conseguenza del fatto che poche famiglie di fede islamica avrebbero in Italia i mezzi e la sicurezza economica per mandare i propri figli ad una scuola privata, trattandosi di una immigrazione ancora recente che preferisce mandare i propri figli alla scuola pubblica. Inutile dire che la progressiva apertura di questi istituti, che si inseriranno in un mercato dell'istruzione primaria che da noi è sempre stato fiorente a partire dalle scuole private cattoliche, richiederà sempre più operatori non solo della lingua ma anche della cultura arabo-islamica, che sappiano veicolare l'insegnamento complessivo di una cultura che dovrà via via necessariamente inserirsi nel tessuto civile della nazione italiana.

Questo ultimo aspetto mi offre infine l'opportunità di sottolineare il problema forse più importante che si affaccia alla nostra riflessione, ossia il problema politico. L'Islam è, evidentemente, una fede religiosa che non ha visto sorgere le categorie della nostra modernità al suo interno, ma le ha subite dall'esterno, sovente portate con le baionette di eserciti stranieri ritenuti nell'immaginario popolare eredi di quei "franchi" o "crociati" che costituirono per secoli, assieme ai mercanti, gli unici termini di raffronto del mondo islamico popolare, e dunque non colto, con la civiltà occidentale. È pertanto comprensibile che rispetto all'Occidente, vissuto nella sua componente predatoria e violenta, il mondo arabo-islamico abbia potuto maturare delle perplessità, per dirla con un eufemismo, sfociate ahimè negli episodi degli ultimi vent'anni. Una perplessità, peraltro, con componenti paradossali nella stessa nomenclatura precedentemente citata, stante la feroce nemesi storica (invero non percepita dai musulmani) di apostrofare come "crociati" gli eserciti di nazioni che non costruiscono più chiese neppure a casa propria, figurarsi in territori militarmente occupati!

Già da questo semplice esempio appare evidente l'enorme confusione nei rapporti tra mondo islamico e civiltà occidentale, per il cui superamento è necessario uno studio diffuso e reciproco che non può coinvolgere soltanto la lingua, ma deve investire gli istituti, le categorie di vita, in una parola la "civiltà" di cui la lingua è espressione. A tal riguardo, la citata ricerca inglese da un lato registra l'incremento degli insegnamenti di lingua araba nel Regno Unito di pari passo con il progressivo radicamento di popolazioni di fede islamica, ma sottolinea al contempo la scarsa diffusione di interesse per la lingua araba fuori dal circuito delle famiglie e degli individui che già con essa hanno rapporti, vuoi perché immigrate vuoi perché di fede musulmana.

Questo limite va naturalmente superato, se si vogliono evitare episodi come quello di cui ha dato notizia il “Daily Mail” il 16 febbraio 2016 quando uno sconosciuto bontempone ha issato su un palazzo di una cittadina del Texas un enorme drappo nero scritto in caratteri arabi gettando in allarme le locali autorità di sicurezza sebbene sul drappo ci fosse scritto semplicemente “amore per tutti” e dunque costituisse un modo, forse un poco inusuale ma del tutto innocuo, di celebrare il giorno di San Valentino da parte di qualche entusiasta dell’incontro fra Occidente e mondo arabo-islamico⁵.

3. *Gli studi arabo-islamici in Italia*

“Intelligenza” del mondo arabo-islamico, dicevamo. Anche in questo settore, come in moltissime altre discipline scientifiche, è un semplice atto di giustizia (e non di sciovinista vanagloria) il fatto di riconoscere l’importanza del contributo che noi italiani abbiamo saputo offrire, dando vita ad un filone di studi islamici particolarmente antico e fecondo, latore di una visione sempre di amplissimo respiro della cultura arabo islamica e della sua lingua⁶. Ne è testimonianza in primo luogo la ricchissima presenza nelle biblioteche italiane di manoscritti arabi, che Renato Traini nel 1970 valutava in oltre ottomila, concentrati soprattutto a Roma, per il ruolo storicamente fondamentale che le istituzioni religiose hanno avuto nella prima fase di questi studi: basta pensare alla prima traduzione filologicamente accurata del Corano in latino, a opera di Ludovico Marracci, religioso e titolare dal 1656 della cattedra di lingua araba alla Sapienza, dove insegnamenti informali della lingua araba esistevano, si può dire, fin dai primordi dell’istituzione fondata da Bonifacio VIII agli inizi del secolo XIV, e dove una cattedra risulta istituita formalmente fin dal 1575.

Come non ricordare poi, nel quadro della ristrutturazione degli insegnamenti universitari a opera del nascente Regno d’Italia, la figura di uno dei maggiori arabisti e islamisti italiani dell’Ottocento, Michele Amari, tra i primi ministri della Pubblica Istruzione.

Amari, che dedicò gran parte del suo esilio parigino (cui l’aveva costretto la militanza attiva nel Risorgimento) allo studio della storia e della filologia degli Arabi di Sicilia, fu il capofila di una serie importante di studiosi che animarono gli studi arabo-islamici nelle università italiane,

⁵ («Hysteria in Texas city over Arabic sign that appeared on a building», 2016)

⁶ Un’utile rassegna degli studi arabo-islamici in Italia è in (Kalati, 2003, 2004).

con un approccio che legava indissolubilmente studi storici, islamistici e naturalmente linguistici.

Il maggior esponente di questo approccio “globale” allo studio del mondo arabo-islamico e della sua lingua fu però Leone Caetani, autore della più ampia e impressionante opera storiografica sui primordi dell’Islam e le conquiste arabo-islamiche, quegli *Annali dell’Islam* che — a oltre un secolo di distanza — restano un pilastro della storiografia arabo-islamica.

Nell’evoluzione di questi studi non mancò, inevitabilmente, una certa qual “impronta patriottica” stimolata dai primi progetti coloniali che tuttavia, stante la tardiva e imperfetta realizzazione di un colonialismo italiano vero e proprio nel corno d’Africa e in Libia, costituì una motivazione agli studi tutto sommato marginale, prevalendo nettamente nelle figure che si dedicarono agli studi arabo islamici un interesse genuino, e spesso largamente disinteressato, per la conoscenza dell’altro e per la comprensione di altre realtà culturali e linguistiche.

È questo il caso dello stesso Leone Caetani, ricco possidente di antico lignaggio nobile ma di simpatie socialiste, che vide sempre in modo molto negativo le imprese coloniali e sviluppò le sue ricerche in totale autonomia — anche finanziaria — rispetto agli sviluppi della politica italiana ed europea verso il mondo arabo.

Ma anche studiosi come Ignazio Guidi, che non rifiutò il legame tra ricerca scientifica e utilità pragmatica degli studi arabo-islamici per la politica coloniale (che anzi rivendicò orgogliosamente in maniera non dissimile dai grandi protagonisti di questi studi negli altri paesi europei), non si possono assolutamente appiattare sull’immagine di un’accademia “serva del potere”, come talvolta la scuola dei *Cultural studies* ha rappresentato.

Se gli interessi espansionistici del giovane Regno d’Italia hanno giocato un ruolo nello sviluppo di tali discipline, è stato soprattutto a livello accademico tramite l’istituzione di apposite cattedre orientalistiche nel sistema universitario italiano. È il caso in particolare della Scuola Orientale della Sapienza, istituita nel 1903, il cui sviluppo fu incoraggiato proprio nel quadro della necessità di dotare l’Italia di specialisti in grado non soltanto di approfondire la conoscenza dell’“Oriente” (come istituzioni più antiche, in particolare l’Istituto Universitario Orientale di Napoli, facevano già dal periodo di ancien régime), ma anche di offrire al decisore politico strumenti informativi e di formare amministratori coloniali non ignari delle lingue e delle culture dei paesi che si intendevano colonizzare.

Anche in questo caso, tuttavia, i due interessi, quello scientifico e quello politico-pragmatico, seppero svilupparsi, il più delle volte, realizzan-

do utili “convergenze parallele” senza determinare particolari limitazioni o condizionamenti. La storia delle riviste scientifiche e delle istituzioni orientalistiche romane lo mostra chiaramente: a *Oriente Moderno*, organo dell'Istituto per l'Oriente, nato a diretto supporto della politica coloniale, e il cui obiettivo primario era di diffondere e volgarizzare presso il pubblico italiano la conoscenza dell'Oriente “sovra tutto musulmano” a supporto della politica coloniale, si affiancava la più antica *Rivista degli Studi Orientali*, pubblicata a cura dei professori della Scuola Orientale della Sapienza, animata da un più diretto interesse accademico e scientifico.

E così se Carlo Alfonso Nallino, fondatore dell'Istituto per l'Oriente e militante consapevole del colonialismo italiano, ha dedicato una parte importante della sua attività a studi di mera erudizione scientifica, senza impatto diretto sugli scopi pratici che l'Istituto stesso si prefiggeva, al contempo gli arabisti e islamisti della Sapienza non si peritarono di sedere nelle commissioni ministeriali istituite per consigliare gli amministratori della neonata colonia libica, a partire da Giorgio Levi Della Vida che sarebbe stato uno dei pochissimi professori universitari italiani a rifiutarsi di giurare fedeltà al fascismo.

Parimenti proprio l'istituzione, nel 1913, della prima cattedra di Storia e Istituzioni musulmane, affidata allo stesso Nallino (ma che in seguito avrebbe occupato Levi Della Vida, al suo ritorno in Italia nel secondo dopoguerra), promosse l'interesse per un approccio meno filologico e più storico-religioso e politologico del mondo arabo-islamico.

Questo interesse, che in Nallino era ancora legato anche al desiderio di affiancare gli sviluppi politici dello stato italiano, si sarebbe sviluppato pienamente dopo la Seconda Guerra Mondiale come conoscenza vorace e disinteressata del mondo arabo-islamico con risultati straordinari, anche nella prospettiva di un personale percorso di crescita umana e intellettuale, una modalità di studio quest'ultima esemplificata in modo perfetto dalla figura meravigliosa, ricca di sfaccettature anche spirituali, di Alessandro Bausani.

D'altronde, anche gli studi filologici, rappresentati in primo luogo, e sempre a Roma, da Francesco Gabrieli e poi da Renato Traini, hanno continuato un rigore sostanzialmente erudito, giudicato talvolta—e a torto—mero interesse libresco e che invece era più esattamente consapevolezza della necessità di un approccio rigoroso agli studi arabo-islamici, in cui la conoscenza linguistica si fa chiave imprescindibile per l'approfondimento letterario e culturale. Approccio rigoroso che—ci tengo a dirlo—per una sorta di auto-razzismo tendiamo ad attribuire ad altre tradizioni culturali come la tedesca, ma che al contrario non è mancato fra i nostri migliori studiosi.

4. *Orientalismo e cultural studies*

Questa peculiare tradizione di studi arabo islamici in Italia, così poco debitrice rispetto alla matrice coloniale che invece ha contraddistinto la genesi della disciplina in altre aree d'Europa, ci dovrebbe rendere peraltro agile anche il superamento di taluni filtri "eurocentrici" così bene individuati a partire dagli anni '70 da Edward Said nel quadro della generale riflessione sui limiti e sulle implicazioni ideologiche del colonialismo e del concetto stesso di "orientalismo"⁷. Al di là infatti dei limiti che pure questo filone presenta, debitore com'era del periodo storico in cui fu concepito e con la sua tendenza a scolorare talvolta nel terzomondismo e in un rifiuto apodittico di qualunque possibile beneficio della presenza coloniale nei Paesi arabi, un aspetto della critica di Said è tuttavia innegabile e ci pone a chiederci in quale quadro sia opportuno collocare e sviluppare gli studi arabo-islamici: l'idea stessa di "orientalismo" implica infatti la costruzione di un oggetto di studio che non è dato naturalmente, presuppone una definizione di "Oriente" che è in parte arbitraria e che tende a mettere insieme ambiti storici, culturali e linguistici (pensiamo al mondo arabo-islamico, alla Cina e al Giappone) che hanno poco più in comune fra loro che il fatto di essere a noi più o meno lontani ed estranei.

I *Cultural studies*, tramite lo studio di letterature comparate volto a "decostruire" la visione dell'altro che si è costruita nella cultura europea e occidentale, hanno invero rappresentato una possibile risposta a questo problema di definizione. Una risposta che – anche in questo caso – è passata tramite lo studio della cultura arabo islamica complessivamente intesa.

Una seconda alternativa, che si può considerare una risposta positiva alla critica saidiana, è data dai cosiddetti *Area studies*. L'idea al centro di questa organizzazione alternativa dei saperi orientalistici è di sostituire a un generico orientalismo lo studio sistematico dei caratteri storici, linguistici, culturali, religiosi, ideologici di un'area del mondo che si presenti come sufficientemente omogenea, senza relazione — come l'orientalismo classico — a una distinzione di 'noi vs loro'.

In entrambi i casi appare di lapalissiana evidenza l'importanza storica dell'Islam, dall'avvento del Profeta ai nostri giorni, come fattore di unificazione culturale, storica, linguistica, prima ancora che religiosa, laddove il vero elemento che lega fra loro i paesi soggetto dell'"area di studi" che si vorrebbe individuale è dunque non la pur comune lingua araba, ma la comune appartenenza storica al mondo islamico.

⁷ (Said, 1978, trad. it. 2015).

Sarebbe quindi forse più sensato parlare nella disciplina di studi arabo-islamici, non ricorrendo necessariamente a una ridenominazione in termini di aree geografiche, perché questo termine coglie meglio di altri l'essenza storico-culturale che lega fra loro paesi diversi per molti altri aspetti nei quali la comune lingua araba costituisce un fattore di unificazione—e di comprensione—solo parziale.

5. *Riflessioni sulla certificazione.*

La discussione nei paragrafi precedenti mi porta a qualche riflessione sul ruolo degli studi culturali nella certificazione delle competenze linguistiche. La prassi corrente nell'insegnamento delle lingue—in particolare nelle lingue, anche universali (come, in primo luogo, l'inglese), radicate in Europa—isola l'elemento linguistico, come mero strumento, dal contesto storico-culturale in cui si è formato e in cui è impiegato, e riduce le componenti non linguistiche a mero contorno.

Se questo atteggiamento è più o meno giustificato nel caso delle lingue europee—ma c'è da chiedersi se non sarebbe utile che gli apprendenti inglese di paesi di tradizione cattolica, per esempio, non sapessero qualcosa di più della riforma anglicana, o gli slavisti della storia delle confessioni ortodosse,—è evidente dalle considerazioni che abbiamo svolto che non può assolutamente applicarsi allo studio dell'arabo.

Isolare la lingua araba dal suo contesto storico-culturale e storico-religioso sarebbe non solo pragmaticamente inefficace—la scelta di una formula di saluto e la sua appropriatezza al contesto sociale non può prescindere dall'impiego di conoscenze culturali e religiose,—ma anche sterile. Le lingue sono vivificate dall'humus culturale in cui sono nate e si sono sviluppate, non sono meri strumenti asettici, trapiantabili ovunque senza conseguenze.

In questo aspetto vediamo uno dei limiti più ragguardevoli dell'attuale concezione dell'insegnamento e della certificazione delle lingue: l'idea che le lingue siano strumenti, anzi *tools*, intercambiabili, e che il loro apprendimento sia solo frutto dell'esposizione a determinati processi di apprendimento, senza che la formazione del discente coinvolga la persona, per così dire, tutta intera, volgendola in una direzione distinta dalle sue abitudini: nell'Islam, per restare nel nostro ambito, volgersi nella direzione della Mecca non è soltanto una pratica culturale, è un rivolgimento delle proprie abitudini e dei propri riferimenti, un riorientamento complessivo della propria vita.

Questo non implica, naturalmente, che sia necessario convertirsi per bene apprendere l'arabo—si potrebbe obiettare che molti arabi sono cristiani, peraltro, ma pur sempre quasi totalmente appartenenti a chiese autonome o autocefale (e gli stessi maroniti, pur in comunione con la Chiesa cattolica, non sono meno “orientali” da questo punto di vista),—ma richiede una sorta di conversione della mentalità nel discente, che solo una formazione congrua sul piano culturale e storico-religioso, e non solo su quello linguistico, può ottenere.

6. *Conclusioni.*

A conclusione di queste mie note, non posso che auspicare per tutti coloro che si occupano della disciplina arabistica e islamistica la comprensione della profonda unità dei due ambiti di studio. Tenere separato lo studio della lingua araba dal necessario approfondimento della tradizione storica e culturale arabo-islamica rappresenterebbe un paradossale impoverimento, doppiamente grave perché si verificherebbe in un periodo in cui la società ha bisogno urgente di chiavi di lettura e di interpretazione del mondo arabo-islamico, disattendendo colpevolmente le pur evidenti attese di conoscenza della società italiana e di inclusione della componente musulmana italiana in ruoli di sempre maggiore responsabilità per la vita della Nazione.

A tal proposito, già Ernesto Bonaiuti, nel delineare il suo programma di riforma della Chiesa cattolica, comprese che qualunque riforma di una struttura dotata di un complesso apparato di culti, credenze e tradizioni, deve passare attraverso le mani di coloro i quali devono essere riformati, e dunque attraverso la diffusione della cultura di cui le fedi sono espressione. “Riformare Roma con Roma”⁸, scriveva il giovane sacerdote modernista, e gli esiti, con il passare del tempo e di generazioni di riformatori che preferirono allo scontro frontale lo studio e la diffusione della conoscenza, è stato assolutamente premiante, e costituisce un esempio di inclusione di una cultura—come è anche quella islamica—potenzialmente incompatibile con la modernità di cui credo vada tenuto di conto.

Spero di avere dimostrato, naturalmente per sommi capi e con qualche esempio che segue lo spirito del tempo, l'opportunità di uno studio della lingua che non escluda, ma anzi affianchi, l'approfondimento dei principali aspetti della storia e della cultura arabo-islamica. In questa prospettiva

⁸ (Buonaiuti, 1943, pag. 128).

l'approntamento di metodi di certificazione risponderà senza meno ad un bisogno sempre più pressante, il tutto per realizzare la necessaria integrazione su basi sociali di una convivenza possibile, scevra da traumi e fraintendimenti quanto mai inutili.

BIBLIOGRAFIA

ALCANTARA COMMUNICATIONS. (2016). *The Teaching of Arabic language and cultures in UK schools. Review commissioned by the British Council.* Recuperato da https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/research_into_arabic_language_and_teaching_in_uk_schools_conducted_by_alcantara_communications_2016.pdf

BUONAIUTI, E. (1943). *Il modernismo cattolico*. Modena: Guanda.

HYSTERIA IN TEXAS CITY OVER ARABIC SIGN THAT APPEARED ON A BUILDING. (2016, febbraio 16). *Mail Online*. Recuperato da <http://www.dailymail.co.uk/news/article-3449849/Mass-hysteria-small-Texas-city-Arabic-sign-reads-love-mysteriously-appeared-building-Valentine-s-Day.html>

JACQUART, D., & MICHEAU, F. (1996). *La médecine arabe et l'Occident médiéval*. Paris: Editions Maisonneuve et Larose. Recuperato da <http://books.google.com/books?id=2905AQAAIAAJ>

JAMOUS, R., & CHIK, A. R. (2012). Teaching Arabic for Cultural Purposes: A Case Study of Francophone Program of Arabic at Aleppo University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.245>

KALATI, A. (2003). Storia dell'insegnamento dell'arabo in Italia (I parte: Roma e Napoli). *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Sassari*, 3, 299–330.

KALATI, A. (2004). Storia dell'insegnamento dell'arabo in Italia (II parte: Palermo e Venezia). *Annali della Facoltà di Lingue e Letterature Straniere dell'Università di Sassari*, 4, 279–296.

SAID, E. W. (1978). *Orientalism* (1st ed). New York: Pantheon Books.

SAID, E. W. (2015). *Orientalismo: l'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli.

SULEIMAN, Y. (2003). *The Arabic language and national identity: a study in ideology*. Edinburgh University Press. Recuperato da <http://gen.lib.rus.ec/book/index.php?md5=C33373D5476BA45E1770349973A3E40A>

SULEIMAN, Y. (2013). *Arabic in the fray: language ideology and cultural politics*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.

Ilaria Cicola*

*Usare la grammatica medievale per l'insegnamento
dell'arabo, il caso della struttura soggiacente*

Introduzione

In questo saggio si tenterà di avvicinare la riflessione linguistica araba classica allo studio della grammatica in classe, seguendo il principio secondo il quale lo studio approfondito di regole come quella più centrale nel trattato che andremo ad esaminare, la *Risāla fī i' rāb lā ilāha illā Allāh* attribuita a Ibn Hišām al-Anṣārī¹, cioè il *taqdīr* - la forma soggiacente – possa aiutare il discente nella comprensione della sintassi araba, migliorando così la qualità della comprensione delle analisi sintattiche e dunque le capacità dei

* Ilaria Cicola è Professore a contratto all'Università di Bologna e all'Università per Stranieri di Perugia.

¹ La traduzione di questo testo è stata effettuata a partire da una sola fonte: un manoscritto testimone trovato nella biblioteca 'Ārif *ḥikma* a Medina. Il Prof. Ḥassan Mūsā al-Šā'ir, lo ha digitalizzato e fatto l'edizione diplomatica. Per quanto riguarda l'autorità, il testo mostra peculiarità che confermerebbero l'attribuzione ad Ibn Hišām, ma allo stesso tempo alcuni particolari suggerirebbero il contrario. In favore all'attribuzione troviamo: la frase *ammā ba'd ḥamdu Allāh* è molto frequente nei testi di Ibn Hišām; inoltre l'organizzazione generale del testo è simile a quella degli altri lavori del grammatico, infine, alcune spiegazioni fanno eco a quelle che si trovano nel *Kitāb al-Muġnī* o in altre opere, come quella di Ibn 'Amrūn's, spesso utilizzate da Ibn Hišām nelle sue trattazioni. Nonostante questi indizi 'positivi', troviamo altre particolarità che ci fanno dubitare dell'attribuzione, in primis il fatto che la *risāla* non è menzionata in nessuna biografia dell'autore e in nessuna lista delle sue opere. Inoltre nel trattato viene menzionato Abū Ḥayyān al-Naḥwī al-Andalusī, ma è risaputo che i due grammatici erano antagonisti; infine, alcuni passaggi sono estremamente oscuri, come se la *risāla* fosse stata redatta da un parlante non nativo di arabo, mentre sappiamo che Ibn Ḥaldūn descrisse Ibn Hišām come un conoscitore della lingua araba «migliore di Sibawayhi». L'attribuzione risulta dunque controversa e irrisolta ad oggi.

discenti per quanto riguarda la lettura e la comprensione e la produzione, scritta soprattutto.

L'autore di questo breve trattato focalizza la sua analisi sulla marca del caso e sulla sintassi del *tawhīd*, e in particolare sulla parola *Allāh*. Dopo aver elencato le diverse opinioni e aspetti in favore delle due vocalizzazioni possibili – *marfū'* e *manṣūb* - il grammatico fa uno studio puntuale della questione attraverso l'uso di teorie grammaticali che possiamo ancor oggi considerare avanzate e, nell'ottica dell'insegnamento della lingua araba, incredibilmente argute.

Inizieremo con lo studio del trattato, evidenziandone prima la struttura e poi addentrandoci nel tema più squisitamente linguistico: l'*i'rāb*, la reggenza di *lā* e di *illā* e del *badal*. Tali temi saranno spiegati e poi analizzati nel contesto della *Risāla*.

Nella parte successiva dell'articolo proveremo a fare un confronto tra la moderna grammatica generativa e la grammatica medievale, avvicinando così due sistemi lontani nel tempo, ma vicini nei modi di analisi.

Infine, cercheremo di capire in quale modo lo studio della grammatica medievale possa essere di grande aiuto al discente anche nella comprensione di regole di uso comune

I. *Teorie grammaticali fondamentali, analisi testuale ed esempi*

I.1. *Organizzazione della Risāla*

L'autore inizia il testo introducendo il tema principale della trattazione e le diverse opinioni dei grammatici al riguardo, passando successivamente all'esplicazione dell'analisi del testo e delle varianti della marca del caso: *marfū'* e *manṣūb*. Ogni caso è corredato di esempi, citazioni e dati originali a sostegno.

In breve, le opinioni pro-nominativo sono le seguenti sei:

1. il predicato di *lā* è eliso e *illā Allāh* è il *badal* al posto (*mawḍu'*²) di *lā* e del suo nome (*ism lā*), o nel posto del nome prima dell'entrata (nella reggenza) di *lā*;

² Per uno studio completo sulla terminologia della 'posizione' nella frase araba, si veda Versteegh, (C.H.M. Versteegh, 1978)

2. il predicato di *lā* è eliso³ e un pronome legato ad esso è reso *badal*;
3. il predicato di *lā* è eliso e *illā Allāh* è attributo (*ṣifa*) di *ilāha* secondo la sua posizione, quella di *lā* e del suo nome o quella del suo nome prima della sua entrata (nella reggenza);
4. l'ecceztuativo è svuotato e *ilāha* diventa il nome di *lā*, costruito con lui e *illā Allāh* è il predicato.
5. *lā ilāha* è nel posto (*mawḍu'*) del predicato e *illā Allāh* è nel posto dell'incoativo (*mubtadā*);
6. *lā* è in stato costruito col suo nome e *illā Allāh* è il nome di *ilāha*, così da prendere il caso nominativo.

Le opinioni pro-accusativo sono le seguenti due:

1. *Allāh* è all'accusativo perché è un ecceztuativo (*istitnā*) se si ricostruisce la forma elisa del predicato (*lā ilāha fī al-wuḡūd illā Allāh*): è considerato come un ecceztuativo completo non obbligatorio;
2. il predicato è eliso e *illā Allāh* è *ṣifa* dell'*ism lā* nella realizzazione della frase e gli viene assegnato il caso accusativo, esso mantiene la sua posizione e *i'rāb* (marca di caso sintattico) anche dopo l'entrata di *lā*.

L'autore conclude il trattato con un breve riassunto delle differenti opinioni e tentando di dare una spiegazione della scelta da lui ritenuta preferibile.

1.2. *Teorie grammaticali fondamentali: l'i'rāb*

L'*i'rāb*, è il tema principale della *Risāla*, e, più precisamente, l'*i'rāb maḥallī*⁴, la teoria che suggerisce che il caso sia assegnato dal luogo (*maḥall*) nel quale la parola appare nella frase. L'altro tema fondamentale del trattato è il *taqdīr*, la teoria che si fa risalire ad al-Ḥalīl, il maestro di Sībawayhi, secondo la quale il parlante, pronunciando una determinata frase con una struttura superficiale, ne ha in mente un'altra, con una struttura profonda diversa, che rispetti le regole grammaticali.

I grammatici arabi analizzano la frase sulla base di una struttura tripartita: l'azione (*āmal*), un operatore (*āmil*) che assegna il caso alla parte del

³ Per uno studio approfondito sull'ellissi, si veda il lavoro di Solimando (Solimando, 2007)

⁴ Si veda (Bohas, Guillaume&Kouloughli, 2017)

discorso ‘governata’ (*ma‘mūl fihī*)⁵; l’*‘āmil* deve precedere il *ma‘mūl fihī* nell’ordine non marcato della frase⁶, ma nonostante ciò, può trovarsi dopo di questo nella struttura superficiale della frase – in seguito a movimenti di anteposizione (*taqdīm*) postposizione (*ta’hīr*). Possiamo notare come i grammatici medievali arabi avessero già teorizzato la struttura superficiale e profonda della frase, usando la seconda per spiegare le irregolarità della prima secondo il processo di ricostruzione della forma soggiacente (*taq-dīr*). Ciò che risulta interessante è che tale ricostruzione coinvolge anche casi di elisione (*maḥdūf*), e, quando l’elemento ricostruito (*muqaddar*) è un operatore sintattico, ci si trova davanti ad un processo cruciale per la chiarificazione dell’attribuzione del caso nella frase.

1.2.1. *La reggenza di lā nāfiya li-l-ġinsi*⁷

Lā che nega il genere:

- » manda il suo nome (*ism lā*) all’ accusativo senza *tanwin*, e il nome deve trovarsi subito dopo la particella di negazione. Il nome rimane indeterminato, anche se facente parte di uno stato costruito (*idāfa*);
- » se il predicato (*ḥabar lā*) è un nome o un aggettivo, esso sarà nella forma del nominativo e sarà indeterminato⁸.

Il *tawḥīd* rientra perfettamente in questa regola:

<i>lā</i>	<i>ilāb-a</i>	<i>illā</i>	<i>Allāh-u</i>
NEG	dio-ACC-INDET	tranne	Dio-NOM-DET

‘Non c’è divinità all’infuori di Dio’

⁵ Come descritto da Carter in (Carter, 2004)

⁶ Per uno studio approfondito sull’ordine marcato nella frase araba, si veda Lancioni (Lancioni, 1996)

⁷ Zamaḥṣarī definisce *lā al-nāfiya li-l-ġinsi* come segue «*lā*’ (pas de) [suivi de l’accusatif indefini] est une négation générique comme dans "*lā raġula fī al-dāri wa-lā imra’ata*" (il n’y a ni homme ni femme dans la maison) [et autrement] est une négation non générique comme dans "*lā raġulun fi-hā wa-la imra’atun*" (il ne s’y trouve ni un homme ni une femme) ou bien dans "*lā zaydun wa-lā ‘amrun*" (il ne s’y trouve ni Zayd ni Amr)». Vedi Kouloughli, (Zamakhsharī & Kouloughli, 2007), §75.

⁸ Cfr. (Vecchia Vaglieri, 2002) *Volume II*, § 546.

La frase aveva un comment che è stato eliso:

<i>lā</i>	<i>ilāh-a</i>	<i>mawǧūd-u-n</i>	<i>illā</i>	<i>Allāh-u</i>
NEG	dio-ACC-INDET	esistente-NOM-INDET	tranne	Dio-NOM-DET

‘Non c’è divinità esistente all’infuori di Dio’

La ricostruzione della parola *mawǧūd* è un passaggio cruciale per comprendere l’interpretazione sintattica della frase e la conseguente assegnazione della marca del caso: *illā Allāh* può essere ricostruito come *comment* di *ilāha*, (*ism lā*), oppure come sua apposizione (*badal*), o, infine, come commento o apposizione del predicato eliso.

1.2.2. La reggenza di *illā* e l’eccettuativo

La particella *illā* è una particella eccettuativa (*ḥarf al-istiṭnāʾ*) e manda il suo nome (*ism illā*) al caso accusativo. Se il termine generale dal quale l’eccettuato è eccettuato non è espresso nella frase, l’eccezione prende il caso che il nome generale avrebbe preso, come nel seguente esempio:

<i>mā</i>	<i>ǧāʾa-nī</i>	<i>illā</i>	<i>zayd-u-n</i>
NEG	venire.PF.3PS-a me	tranne	Zayd-NOM.INDET

‘Non è venuto nessuno tranne Zayd’

Se il termine generale è espresso, ci sono due opzioni: se la frase è affermativa, il nome di *illā* prenderà il caso accusativo; al contrario, l’eccettuato prenderà lo stesso caso del termine generale:

<i>mā</i>	<i>yaqum</i>	<i>abad-u-n</i>	<i>illā</i>	<i>zayd-u-n/zayd-a-n</i>
NEG	alzarsi.IMP.F.3PS	uno-NOM.INDET	tranne	Zayd-NOM.INDET/ Zayd-ACC.INDET

‘Non si è alzato nessuno tranne Zayd’⁹

Questo è attestato dalla definizione di al-Zamaḥṣārī dell’eccettuato (*mustatnāʾ*)¹⁰, ma questa regola, come vedremo nell’analisi del trattato non

⁹ Veccia Vaglieri, cit., § 562.

¹⁰ [Il est introduit] par «*illā*» après un énoncé affirmatif comme dans «*ǧāʾanī al-qawmu illā zaydan*» (le groupe est venu me voir sauf Zayd) ou après un énoncé non affirmatif comme dans «*mā ǧāʾanī illā zaydan*» (il n’est venu me voir que Zayd) bien que la bonne langue exige ici [de donner à l’excepté le cas du] substitué et l’excepté antéposé comme «*mā ǧāʾanī illā zaydan abadun*» (il n’est venu me voir personne sauf Zayd) ainsi que l’excepté

è sempre accettata dai grammatici, secondo le diverse interpretazioni della parola nella frase e del suo ruolo sintattico.

1.2.3. *Apposizione*

L'apposizione in arabo può essere di quattro tipi, come spiega al-Zamahšārī:

- » Le substitutif du tout pour le tout comme dans «*ra'aitu zaydan aḥāka*» (J'ai vu Zayd, ton frère);
- » le substitutif de la partie pour le tout comme dans «*ḍarabtu zaydan ra'sahu*» (J'ai frappé Zayd, sa tête);
- » le substitutif d'inclusion comme dans «*suliba zaydan ṭawbuhu*» (Zayd a été volé, son vêtement);
- » le substitutif d'erreur, comme dans «*marartu bi-raḡulin ḥimarin*» (Je suis passé près d'un homme, un âne).

On peut substituer un indéfini à un défini et vice versa. La condition pour la substitution d'un indéfini à un défini est que [le premier] soit qualifié¹¹.

Come possiamo vedere nella traduzione di Kouloughli¹², il termine più appropriato per l'arabo *badal* è 'sostituto' e non apposizione, che non riuscirebbe a coprire tutte le sfumature del termine originale. È importante sottolineare la connotazione enunciativa del quarto tipo di *badal*, grazie alla quale possiamo carpire direttamente l'importanza che i grammatici medievali attribuivano agli aspetti pragmatici nell'analisi del periodo.

disjoint «*mā ḡā'anī ahadun illā ḥimaran*» (il n'est venu me voir personne sauf un âne).
Kouloughli, cit., §25.

¹¹ Kouloughli, cit., §35.

¹² Kouloughli, cit. p. 80.

1.3. *La casistica pro-nominativo nella Risāla*¹³

1.3.1. *Caso 1*

«il predicato di *lā* è eliso e *illā Allāh* è il *badal* nella posizione (*mawḍūʿ*) di *lā* e del suo nome, o nella posizione del suo nome prima dell'entrata [nella reggenza] di *lā*¹⁴»

L'autore elenca nel trattato una serie di ricostruzioni e *case study* in merito a questa opinione, ma i punti più interessanti sono i seguenti:

- » «Ibn ʿUṣfūr dice che è necessario ricostruire l'operatore del *mubdal minhu*: l'«*ibtidāʾ*» (incoazione) così che esso divenga il *mubtadaʾ* (incognito) con un predicato eliso».
- » «Il Maestro [Sibawayhi] dice: L'apposizione qui è nell'incoazione della frase: *lā ilāha illā Allāh*, questa è una apposizione se ricostruisce la frase con *mā la-nā* 'non è a noi' o *mā fi al-wuḡūd-i* 'non esiste'».

1.3.2. *Caso 3*

«il predicato di *lā* è eliso e *illā Allāh* è l'attributo (*ṣifa*) di *ilāha* per la sua posizione, quella di *lā* e del suo nome o di quella del suo nome prima dell'entrata nella reggenza di *lā*.¹⁵

Come nel passo Coranico seguente:

<i>lau kāna</i>	<i>fi-himā</i>	<i>alihat-u-n</i>
Se essere.PF.3ps	in-esso.GEN.DUALE	divinità-NOM-INDET
<i>illā Allāh</i>	<i>li-fasadat-ā</i> ¹⁶	
Altro Allāh	per-empio-GEN-DUALE	

'Se esistessero nei due [mondi] dèi altri che Dio, [n'andrebbero] guasti [il cielo e la terra]'

¹³ Per ragioni di spazio verranno elencate ed analizzate solo le analisi ritenute più interessanti ai fini della spiegazione.

¹⁴ أن خبر (لا) محذوف، و«إلا الله» يدل من موضع لا مع اسمها، أو من موضع اسمها قبل دخولها.
¹⁵ أن الخبر محذوف كما سبق، و«إلا الله» صفة لإله على الموضع، أي موضع لا مع اسمها، أو موضع اسمها قبل دخول 'لا'. ولا يستنكرون وقوع 'إلا' صفة، فقد جاء

¹⁶ Corano, XXI: 22. Per la traduzione dei versi coranici in questo articolo è stata usata la versione del Bausani (Bausani, 2010).

[...]E come succede [nella frase]:

*mā la-kum min ilah-i-n ġayr-u-h-u*¹⁷
 NEG a-voi.M di divinità-GEN-INDET altra-NOM-lui-NOM
 'Non abbiate divinità all'infuori di Lui'

Alcuni di loro ricostruiscono l'attributo *fi-l- wuġūd*, altri *kā'in* e altri *la-nā*.

Si dice inoltre che le prime due ricostruzioni sono preferibili per il fatto di denotare meglio unicità assoluta di Dio. E per questo compare la frase:

*wa ilah-u-kum ilah-u-n wāhid-u-n*¹⁸
 E divinità-NOM-vostra.M divinità-NOM-INDET uno-NOM-INDET
 'La vostra divinità è un Dio unico'

e la frase:

lā ilah-a illā Huwa
 NEG divinità-ACC.DET tranne lui.NOM.DET
 'Non v'è altra divinità all'infuori di Lui'

Talvolta si può dire se si sottintende *la-nā* quel che è inteso con *la-nā*, è: 'oh mondo, cioè ogni cosa che esiste tranne il creatore' ('*ayyuhā al-'alāmu al-laḏī huwa kullun mawġūdun siwā Allāhi 'azz wa-ġall*). Le due forme sottintese si uniscono, si equivalgono¹⁹.»

I.3.3. Caso 5

«*lā ilāha è nella posizione del predicato ed illā Allāh è in quella dell'incoativo (mubtada')*»²⁰

«È questo quello che pensa al-Zamaḥṣarī [...]: «Indubbiamente gli studiosi precedenti dicevano della frase: *Lā ilāha illā Allāh* quanto segue: che è una proposizione che non può esser autosufficiente, ma è necessario ricostruirla il predicato, o *fi al-wuġūd*, o *mawġūd* o *lanā*».

Come la ricostruzione della nostra frase:

¹⁷ Corano, VII: 85.

¹⁸ Corano, II: 162.

¹⁹ اقبل والتقديران الأولان أولى من حيث كونه أدل على التوحيد المطلق من غير تقييد. ولذلك جاء {وَالْهُكْمُ إِلَهٌ وَاحِدٌ} وأعقب بقوله {لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ}. وقد يقال إذا قَدِّرْنَا فالمراد لنا أيها العالم الذي هو كل موجود سوى الله عز وجل، فاتحدت التقادير..

²⁰ أن 'لا إله' في موضع الخبر، و'إلا الله' في موضع المبتدأ.

<i>lā</i>	<i>rağul-a</i>	<i>Fī</i>	<i>al-dār-i</i>	<i>illā</i>	<i>zayd-u-n</i>
NEG	uomo-ACC-DET	In	DET-casa-GEN	tranne	zayd-NOM-INDET

‘Non c’è un uomo nella casa tranne Zayd’

considerando la proposizione [composta] da due frasi, ma non è così, non serve ricostruire, perché la proposizione non è vuota per due motivi:

1. la forma base della frase;
2. il liberare dalla reggenza accresce sia la spiegazione della proposizione e sia le informazioni [che veicola]²¹.

Nel trattato segue una spiegazione sulla negazione, mediante l’aiuto delle frasi: a) *mā ġā’anī rağulu-n*, b) *mā ġā’anī rağulu-n bal rağulāni*, c) *mā ġā’anī min rağulin*, d) *mā ġā’anī rağulin bal rağulāni*. Tali esempi sono utilizzati per spiegare come viene resa la restrizione tramite eccettuativo in tali enunciati.

«L’eccettuativo fra le trasformazioni della proposizione ne aumenta l’enfasi, perciò la base della proposizione:

<i>ġā’a-nī</i>	<i>zayd-u-n</i>
arrivare.PF.3PS-da me	Zayd-NOM-INDET

‘Zayd è arrivato da me’

E questo non implica che l’ascoltatore escluda che: ‘non sia venuto altri che Zayd’, e se si intende riunire insieme i due significati, la venuta di Zayd e la negazione della venuta di altri, si cambia la frase in:

<i>mā</i>	<i>ġā’a-nī</i>	<i>illa</i>	<i>zayd-a-n</i>
NEG	arrivare.PF.3PS-da me	tranne	Zayd-ACC-INDET

‘Non è arrivato nessuno tranne Zayd’

E così nella questione di

<i>al-lāh-u</i>	<i>ilāh-u-n</i>
DET-Dio-NOM	divinità-NOM-INDET

‘Dio è un dio’

²¹ذكر ذلك الزمخشري [...] اعلم أن متقدمي الشيوخ ذهبوا إلى أن قولنا: لا إله إلا الله، كلام غير مستقل بنفسه، بل بتقدير خبر، أي في الوجود، أو موجود، أو لنا. تقدير قولنا لا رجل في الدار إلا زيد. فجعلوا الكلام ملتين. وليس كذلك، ولا يحتاج إلى تقدير، لأن الكلام لا يخلو من وجهين: أحدهما أصل الكلام. الثاني: تفریع زيد لكلام تحقيقاً، وفائدة زائدة..

ha lo stesso *pattern* di:

<i>zayd-u-n</i>	<i>muntaliq-u-n</i>
Zayd-NOM-INDET	arrivato-NOM-INDET
'Zayd è arrivato'.	

Se se ne deriva *lā ilāha illā Allāh* comunicando le due informazioni: l'attribuzione stabile della divinità di Dio l'Altissimo, e la negazione di ciò che è altro da lui.

Se *lā ilāha* è nel posto del predicato e *illā Allāh* nel posto dell'incoativo si chiarisce questo *lā* che non chiede mai l'indeterminatezza. Non si può dire:

* <i>lā</i>	<i>zayd-u-n</i>	<i>muntaliq-u-n</i>
NEG	Zayd-NOM-INDET	arrivato-NOM-INDET
*‘Non Zayd è arrivato’		

L'incoativo deve essere determinato e il predicato [deve essere] indeterminato.

[...] Questa analisi è accettata da un gruppo tra i quali Ibn al-Hāḡib e altri maestri [...] [come] il compianto Galāl al-dīn al-Qwazīnī, al Cairo, mentre altri studiosi la respingono e non la reputano chiara per la confusione di significato.

In base a questa mancanza di accordo si replica che è un errore grammaticale per due motivi:

1. viene indeclinabile l'incoativo costruito con *lā*, e non il [suo] predicato;
2. è possibile l'accusativo dopo *illā*.²²»

²²والاستثناء من تفریعات الكلام بزيده تأكيداً، فأصل الكلام: جاءني زيد. وهذا لا يقتضي قطع السامع بأن غير زيد لم يجيء، فإذا أريد جمع المعنيين، مجيء زيد ونفي مجيء غيره قيل: ما جاءني إلا زيد. وكذا في مسألتنا: الله إله يوازن: زيد منطلق. فلما فرغ عليه وقيل 'لا إله إلا الله' أفاد الفائدتين: إثبات الإلهية لله تعالى، ونفيها عما سواه. فإذن 'لا إله إلا الله' في موضع الخبر، و'إلا الله' في موضع المبتدأ. يوضح هذا أن 'لا تطلب النكرة أبداً، لا قول: لا زيد منطلق. والمبتدأ يجب أن يكون معرفة والخبر نكرة. [...] وهذا الإعراب ارتضاه جماعة منهم ابن الحاجب وبعض مشايخنا، وذكره في ابتداء تدريسه قاضي القضاة جلال الدين القزويني، رحمه الله، بالقاهرة، وأنكره بعض العلماء، ولم يبين لفساده معنى، وقد رُذِّ بمخالفته الإجماع من وجهين: أحدهما أن 'لا' إنما بينى معها المبتدأ لا الخبر. الثاني: جوار النصب بعد 'لا'..

1.4. *Casistica pro-accusativo nella Risāla*

1.4.1. *Caso 1*

«Primo: che lo sia per l'eccettuazione, se si ricostruisce per forma soggiacente il predicato come eliso (*lā ilāha fī al-wuġūd illā Allāh*). E non gli si preferisce il nominativo per l'apposizione, come se si considerasse un eccettuativo completo non obbligatorio²³;»

«Dal punto di vista della preferenza qui si preferisce la somiglianza del *badal* senza eccettuativo, se ne risultasse somiglianza e se sarebbero sullo sesso piano. Esempio:

<i>mā</i>	<i>ḍarab-tu</i>	<i>aḥad-a-n</i>	<i>illā</i>	<i>zayd-a-n</i>
NEG	picchiare-PF. IPS	uno-ACC-INDET	tranne	Zayd-ACC-INDET

'Non ho picchiato nessuno tranne Zayd'

Afferma a favore di questo un gruppo tra i quali anche al-Ubdī, il compianto. Se prevale, c'è la somiglianza dell'accusativo secondo l'eccettuativo e viene meno nell'attribuzione. Così come prevale l'uso dell'accusativo nella forma analogica mentre a la forma attestata di più [nell'espressione è] il nominativo. Non si respinge un esempio così, già attestato nell'analogia e già era raro nei modelli necessari a da utilizzare dell'uso, ma non è una questione semplice

Il compianto Abū al-Hasnī al-Ubdī nello *Šarḥ al-Kirāsa* afferma: «se dici:

<i>lā</i>	<i>Raġula</i>	<i>Fī</i>	<i>al-dār-i</i>	<i>illā</i>	<i>'amrū</i>
NEG	uomo-ACC-INDET	In	DET-casa-GEN	tranne	Amr-ACC

'Non c'è nessuno nella casa tranne 'Amr'

illā 'amrū è all'accusativo per eccettuativo, preferibile al nominativo per apposizione, per la somiglianza che esiste.»

Il compianto Abā al-Qāsm al-Kirmānī ha detto nel *Kitāb al-Ġarā'ib* della frase coranica {*lā ilāha illā huwa*} 'non v'è altro dio che Lui' che l'accusativo non è lecito perché il nominativo denota l'appoggiarsi sul secondo mentre l'accusativo l'appoggiarsi sul primo, cioè se si rende apposizione ciò che si trova dopo *illā* questo è il soggetto (*musnad ilayhi*) ma se ci si

²³ أن يكون على الاستثناء إذا قدر الخير محذوفاً، أي لا إله في الوجود إلا الله عز وجل. ولا يرجح عليه الرفع على البديل، كما هو مقدر في الاستثناء التام غير الموجب.

appoggia apposizione e allora si mette all'accusativo ciò che si trova dopo *illā* e non è il soggetto ma l'escluso.

Già abbiamo affermato che non c'è differenza di significato fra i due enunciati:

<i>mā</i>	<i>Qāma</i>	<i>al-qawm</i>	<i>illā</i>	<i>zayd-u-n</i>
NEG	alzarsi.PF.3PS	DET-alzata	tranne	Zayd-NOM-INDET

'Non si è alzato nessuno tranne Zayd'

<i>mā</i>	<i>Qāma</i>	<i>al-qawm</i>	<i>illā</i>	<i>zayd-a-n</i>
NEG	alzarsi.PF.3PS	DET-alzata	tranne	Zayd-ACC-INDET

'Non si è alzato nessuno tranne Zayd'

se non per ciò che riguarda il fatto che il nominativo è preferito per somiglianza

I discorsi di al-Kirmānī non mettono un divieto assoluto all'accusativo, di certo nel versetto dell'aspetto della preferenza che risponde alla costruzione più lecita dei discorsi fatti a questo proposito.

E nei discorsi di alcuni tra di loro, si preferisce il nominativo perché obiettano che non si può usare null'altro per Dio l'Altissimo e sono totalmente favorevoli ad esso. Dell'eccettuativo obiettano invece l'utilizzo per la negazione che precede e stabilizza l'elemento aggiunto, ma queste le usano entrambe moltissimi. E questo la preferiscono all'accusativo.²⁴»

²⁴لحصول المشاكلة في الإتياع دون الاستثناء حتى لو حصلت المشاكلة فيهما استويا، نحو: ما ضربت أحداً إلا زيدا. نص على ذلك جماعة منهم الأبيدي رحمه الله تعالى. بل إذا حصلت المشاكلة في النصب على الاستثناء وفاتت في الإتياع ترجح النصب على الاستثناء. وهذا كذلك يترجح النصب في القياس، لكن السماع والأكثر الرفع. ولا يستنكر مثل ذلك، فقد يكون الشيء شاذاً في القياس وهو واجب الاستعمال. وليس هذا موضع بسط ذلك. وذاك أبو الحسن الأبيدي في شرح الكراسية: إنك إذا قلت: لا رجل في الدار إلا عمرو ، كان نصب 'إلا عمرو' على الاستثناء أحسن من رفعه على البدل، لما في ذلك من المشاكلة. على أن أبا القاسم الكرماني رحمه الله تعالى، قال في كتاب الغرائب، في قوله تعالى: {لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ}: ولا يجوز النصب هنا، لأن الرفع يدل على أن الاعتماد على الثاني، والنصب يدل على أن الاعتماد على الأول. يعني إنك إذا أبدلت فما بعد إلا مسند إليه كالذي قبلها، إلا أن الاعتماد في الحكم على البدل، وإذا نصبت فما بعد إلا ليست مسندا إليه، إنما هو مخرج. وقد اعترض عليه بأنه لا فرق في المعنى بين قولنا: ما قام القوم إلا زيد وما قام القوم وإلا زيدا إلا من حيث أن لرفع أولى من جهة المشاكلة. وكلام الكرماني لا يقتضي منع النصب مطلقاً، بل في الآية من جهة الأرجحية التي يجب حمل أفصح الكلام عليها. وفي كلام بعضهم أرجحية الرفع لأن فيه إعراضاً عن غير الله تعالى وإقبالا عليه بالكلية. وأما الاستثناء فيقتضي الاشتغال بنفي السابق وإثبات اللاحق، ففيه اشتغال بهما جميعاً. وهذا قد يرجح به النصب.....

1.4.2. Caso 2

«Secondo: che il predicato sia eliso, come prima, e *illā* Allāh sia l'attributo del nome di *lā* nell'enunciazione (*lafz*), o nella posizione (*mawdu'*) dopo l'entrata di *lā* e le due opzioni sono convergenti nell'enunciazione.²⁵»

«Al-Ubdī ha affermato che non è lecito fare apposizione dal nome di *lā* di espressione generale cioè in *lā rağula fī al-dāri illā zaydan*, perché l'apposizione è nell'intenzione di ripetere il reggente, e se fosse ricostruito in questo modo, il senso sarebbe sbagliato, e *lā* regge il determinato [...] Ibn al-Hāğib [...] ha detto: perché *lā* regge solo per la negazione, e in questo è espresso quello che precede.

Al-Nīlī ha detto: se vuoi dici che *min* è sottinteso nella negazione se è singolare e viene dopo *illā mawğib* se non va bene ricostruirvi *min* in essa. E si dice perché la forma soggiacente di *lā* obbliga alla negazione e il suo metterlo dopo *illā* obbliga la affermazione e quindi obbliga alla reciproca contraddizione.²⁶»

2. Tentativi di sincrasi

Ci sono stati nel tempo diversi tentativi di sincrasi fra la tradizione grammaticale araba e le moderne teorie linguistiche come in Owens (Owens, 1988) e Gruntfest (Gruntfest, 1984). Tali sforzi hanno abordato la questione da diversi punti di vista, il primo avvicina la tradizione araba alla *Dependency Grammar* mentre il secondo cerca di dimostrare che i grammatici arabi erano i primi rappresentanti della grammatica trasformazionale. Trovo, a questo proposito, che le nozioni di *taqdīr*, di *ibtidā'* e quella di *isnād*²⁷ possano essere prese come temi *pivot* di una sincrasi moderna. In questo breve capitolo analizzeremo come la nozione di *ibtidā'* possa essere accostata a quella di CP nella Grammatica Generativa.

²⁵ أن يكون الخبر محذوفا كما سبق، وإلا الله اصفة لاسم 'الا' على اللفظ. وفي عبارة بعضهم أو على الموضوع بعد دخول 'الا'، وهما متقاربان كما سبق مثلهما في اللفظ.

²⁶ قال الأبندي: ولا يجوز البديل من اسم 'العام اللفظ، يعني في: لا رجل في الدار إلا، زيدا، لأن البديل في نية تكرار العامل، ولو قدر فسد المعنى، وعملت 'الا' في المعرفة [...] وقال ابن الحاجب، [...] لأن 'الا' إنما عملت للنفي. وفيه ما سبق وقال النيلي: 'وإن شئت قلت إن 'من' مقدرة في النفي إذا كان مفردا، وجاء بعد إلا موجب لا يصح تقدير 'من' فيه. وقيل لأن تقدير 'الا' يقتضي النفي، ووقوعه بعد إلا يقتضي الإثبات، فيفضي إلى التناقض!'

²⁷ Per uno studio completo ed illuminante sul caso, si veda (Levin, 1981)

2.1. *Taqdīr e ibtidā' e nella tradizione araba*

2.1.1. Taqdīr

Come ricorre spesso nel testo analizzato, il *taqdīr*²⁸, la ricostruzione della forma soggiacente della frase, era uno dei meccanismi principali della tradizione grammaticale medievale. Versteegh²⁹ suggerisce che questo deriva dal più antico *idmār*, il procedimento ermeneutico usato nell'esegesi coranica per rendere conto del significato del testo quando esso risultava oscuro. In grammatica viene usato per rendere conto di tutte quelle operazioni compiute per giustificare la resa (*lafẓ*) delle frasi nelle quali il significato (*ma'nā*) non è reso secondo le regole grammaticali dettate dalla necessità di avere un componente reggente (*'āmil*) e un componente sul quale il reggente opera la sua reggenza (*ma'mūl*)³⁰. Si compiono quindi azioni di ricostruzione, di anteposizione (*taqdīm*) e di posposizione (*ta'hīr*), e molti altri (apposizione, pronominalizzazione, etc.)

2.1.2. L'ibtidā'

Per i grammatici arabi, l'*ibtidā'* è il 'marcatore zero' della frase, in quanto assegna a entrambi i costituenti della frase nominale il caso nominativo. La particolarità dell'*ibtidā'* è che non viene realizzato foneticamente, ma è ricostruito nella struttura profonda della frase (*taqdīr*).

La posizione occupata dall'*ibtidā'* nella frase nominale è la stessa che viene occupata dal verbo nella frase verbale, o da *kāna* e le sue sorelle o da *inna* e le sue sorelle; ciò che cambia in modo cruciale con l'intervento di questi altri modificatori, è la flessione delle parole che li seguono.

La posizione iniziale occupata da vari *'āmil* è una vera e propria testa funzionale, in quanto attualizza l'enunciato, assegnandogli collocazioni di-

²⁸ La terminologia per descrivere tale procedimento è evoluta durante la storia, in Sibawayhi, e in generale dai grammatici più antichi, viene usato il termine *tamīl*, come spiega Versteegh (cit.). In questo articolo si è preferito il termine *taqdīr*, più tardo, per rimanere in linea con il testo analizzato nel capitolo precedente.

²⁹ EALL⁴, s.v. *Taqdīr* [Versteegh] pp.446-449.

³⁰ Come sintetizza Owens, (cit. p. 198) «the basic motivations behind the use of deletions [are] the same : the desire to maintain an overall structural coherency in the grammar and to derive the correct meaning», questo ovviamente, si può estendere a tutta la teoria della forma soggiacente, e non solo all'elisione.

verse nel tempo, o focalizzando l'attenzione sul soggetto della predicazione o creando una frase completa. La frase meno marcata, è quella in cui l'*ibtidā'* esiste nella mente del parlante come marca del 'caso di *default*', non marcato, con forza illocutiva di mera descrizione dello stato delle cose.

2.2. *Ibtidā'* e la nozione di CP nella Grammatica Generativa

Secondo la Grammatica Generativa (GG), ogni frase è costituita da una struttura profonda (struttura-p) ed una superficiale (struttura-s) che si interfacciano per veicolare la forza illocutiva della frase, cioè «l'azione che viene effettivamente compiuta»³¹ proferendo un enunciato. Questo si realizza nel Sintagma del Complementatore, (CP)³², una proiezione funzionale della frase dove si trovano elementi grammaticali che possono sia introdurre una frase subordinata, sia marcare una frase con una certa interpretazione³³. Un'altra caratteristica che può avere l'elemento presente in CP è di essere focalizzato o topicalizzato. La frase che segue il CP è quindi letta come suo complemento dalla GG.

Una frase araba che dovrebbe ricorrere alla struttura X-barra contenente il CP è una frase come:

<i>hal</i>	' <i>amr-u-n</i>	<i>marīd-u-n</i>
INT	Amr-NOM.INDET	malato-NOM.INDET
'Amr è malato?'		

nella quale la particella interrogativa dell'arabo *hal* marca non ha valore semantico, ma solo pragmatico e comunicativo: dice all'ascoltatore che ciò che la segue è una domanda del tipo Y/N³⁴.

Ecco che risulta possibile stabilire una relazione tra questi due punti di vista così lontani nel tempo. Se volessimo realizzare uno schema che tenga conto della posizione dell'*ibtidā'* nell'ottica della grammatica generativa, il posto che andrebbe ad occupare non potrebbe essere altro che quello del

³¹ Cfr. (Bianchi, 2003), p. 64.

³² Cfr. (Puglielli & Frascarelli, 2008) p. 25.

³³ Ivi, p. 29.

³⁴ In questo caso infatti, per assurdo, un parlante potrebbe evitare di marcare prosodicamente la domanda, affidandosi solamente alle competenze linguistiche dell'interlocutore di riconoscere l'elemento interrogativo posto all'inizio della frase, come succede nel giapponese con il marcatore di domanda Y/N *ka*.

CP. Un esempio che i grammatici riescono a trovare di *ibtidā'* realizzato è il versetto coranico in:

huwa *Allāh-u* *aḥad-u-n*³⁵
 Lui dio-NOM-DET uno-NOM-INDET
 'Lui è l'unico Dio

I grammatici arabi analizzano *huwa* come realizzazione fonetica dell'*i-ibtidā'* in quanto le due parole che seguono sono al caso nominativo e la frase non ha nessun fine illocutorio particolare. L'*āmīl ma'nawī* (marcatore astratto) viene quindi in superficie nel *lafz*, in questo esempio, che giustifica il pensiero dei grammatici ed assicura un posto nel mondo 'reale' all'*ibtidā'* (fig.1):

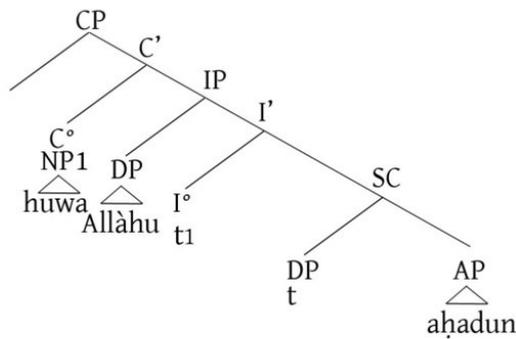


Fig. 1. La struttura X-barra dell'esempio

Già Gruntfest ha provato a descrivere i grammatici arabi medievali come «first transformationalist», ma lui stesso ammetterà: «the very notion of the transformation is not formulated distinctly»³⁶, mentre Owens ha portato avanti il suo studio paragonando la *Dependency Grammar* alla tradizione araba medievale. La differenza fondamentale tra le due tradizioni risiede nel fatto che le grammatiche arabe non avevano velleità normative, ma si limitavano a descrivere i fatti linguistici.

³⁵ Corano, CXII: 1.

³⁶ Gruntfest, cit. p. 228.

3. Conclusioni

L'obiettivo di questo articolo è triplice: in primo luogo, fornire dei passaggi in traduzione di un testo ancora inedito; in secondo luogo di dimostrare quanto si assomiglino le due diverse tradizioni linguistiche prese in osservazione e, infine, di capire come approfittare del ragionamento linguistico classico per l'uso in classe.

Per quello che riguarda la comparazione fra i due sistemi, come accennato sopra, è un tema dibattuto nella comunità scientifica da diversi anni. In questo senso, non si può non fare riferimento all'apporto di Owens, il quale, dopo aver cercato di analizzare la tradizione araba attraverso i principi della *Dependency Grammar*. In una giusta ottica di completezza, lo studioso sottolinea il ruolo importante della pragmatica nel processo di cancellazione di un elemento, aggiungendo che la tradizione araba non cercava di scomporre frasi, ma piuttosto di ricostruirle. Tale processo, inoltre, era arbitrario e legato al parlante, e la condizione limitante dell'ellissi era la rintracciabilità del significato³⁷. Differentemente, Versteegh, a proposito di questo dice:

The transformations, if we wish to call them thus, are interpretive rather than generative, [...] the Arab grammarians had no intention of reconstructing underlying universal semantic interpretations, but they aimed at an explanation of the surface structure of just one language. Perhaps because of the exegetical background of the Arab linguistic tradition, or because of the experience they had had in debates with philosophical opponents whose claims went much further, they absolutely refrained from making any inferences about the mental processes involved and stayed within the realm of linguistic explanations.³⁸

Risulta quindi evidente che i principi di partenza per l'analisi secondo i due autori siano diversi, ma che l'efficacia dei diversi approcci si equivalga manifestamente. Ciò che ci interessa in questa istanza è però sottolineare come uno studio approfondito basato sui principi della grammatica classica possa essere di aiuto alla didattica in classe.

Infatti, nonostante l'approccio alla grammatica classica sia sempre stato più filosofico e meno operativo, vogliamo suggerire in queste conclusioni

³⁷ Owens, cit., pp. 196-198.

³⁸ Cfr. (K. Versteegh, 1994) p. 289.

che il discente possa acquisire, studiando i meccanismi riportati in trattati come quello qui in parte tradotto e cercando di capire la grammatica da un nuovo punto di vista –non solo normativo, ma anche e soprattutto speculativo– una nuova e più approfondita coscienza della lingua araba. Questo rinnovato ‘genio della lingua’ gli permetterà di gestire con più agio situazioni di insicurezza, sia nella produzione scritta che orale, dandogli strumenti per comprendere la struttura profonda della lingua e dunque vederne le sue sfaccettature e gestirne le complessità.

Crediamo che lo studio e la comprensione delle costruzioni sintattiche più avanzate e ragionate, ovviamente proposte ad un pubblico di discenti che abbiano già consolidato le strutture di base –ma senza capirne che la forma superficiale– possa dunque fornire uno strumento di evoluzione e *labor limae* linguistico di grande valore e significato. Il discente, infatti, non sarà più legato solamente alle regole grammaticali studiate in classe, ma sarà in grado di effettuare un ragionamento più articolato e interiorizzare meccanismi linguistici sofisticati. Inoltre, tale approccio aiuterà il discente a comprendere ancora più profondamente il legame profondo tra la lingua araba e la tradizione culturale e religiosa nella quale si inserisce, facendogli interiorizzare quella che Anghelescu chiama la «magia della parola coranica»³⁹, riferendosi appunto all’assoluta bellezza della lingua araba, che provocò il pianto nel Califfo ‘Umar. Crediamo infatti che lo studio dell’arabo non possa prescindere dalla comprensione della cultura nella quale è fiorito ed evoluto.

In conclusione, ci teniamo a sottolineare che il presente studio non vuole essere altro che un passo verso nuove prospettive e metodi di insegnamento: molto lavoro rimane da fare per quello che riguarda strategie di somministrazione, pianificazione degli esercizi e valutazione dello studente, ma rimaniamo fermamente convinti che un metodo così strutturato, il quale prenda spunto dal passato solo per volgersi con ancora più entusiasmo al futuro, possa essere un valido aiuto all’evoluzione della didattica dell’arabo standard.

³⁹ Cfr. (Anghelescu & Vallaro, 1993) p. 20

BIBLIOGRAFIA

- ANGHELESCU, N., & VALLARO, M. (1993). *Linguaggio e cultura nella civiltà araba* (Ed. ital). Torino: Zamorani.
- BAUSANI, A. (2010). *Il Corano*. Milano: Rizzoli.
- BIANCHI, C. (2003). *Pragmatica del linguaggio* (1. ed). Roma: GLF editori Laterza.
- BOHAS, G., GUILLAUME, J. P., & KOULOUGHLI, D. E. (2006). *The Arabic linguistic tradition*. Washington: Georgetown University Press.
- GRUNTFEST, Y. (1984). Medieval Arabic Grammarians — First Transformationists? *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, 134(2). 226–236.
- LANCIONI, G. (1996). Ordini lineari marcati in arabo Un'analisi generativa. *Rivista degli studi orientali*, 69, 1–154.
- LEVIN, A. (1981). The Grammatical Terms Al-Musnad, Al-Musnad 'Ilayhi and al-'isnād. *Journal of the American Oriental Society*, 101(2), 145–165.
- OWENS, J. (1988). *The foundations of grammar: an introduction to medieval Arabic grammatical theory*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co..
- PUGLIELLI, A., & FRASCARELLI, M. (2008). *L'analisi linguistica: dai dati alla teoria* (1. ed). Cesena: Caissa Italia Linguistica.
- SOLIMANDO, C. (2007). *Idmar: storia dell'elissi nel pensiero linguistico arabo*. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- VECCIA VAGLIERI, L. (2002). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*, (Vol. 2). Roma: Istituto per l'Oriente C.A. Nallino.
- VERSTEEGH, C.H.M. (1978). The Arabic Terminology of Syntactic Position. *Arabica*, 25(3), 261–28.
- VERSTEEGH, C.H.M. (1993). *Arabic grammar and Qur'anic exegesis in early Islam*. Leiden ; New York: E.J. Brill.
- VERSTEEGH, C.H.M. (A c. di). (2009). *Encyclopedia of Arabic language and linguistics*. Vol. 4: Q - Z. Leiden: Brill.
- VERSTEEGH, C.H.M. (1994). The Notion of 'Underlying Levels' in the Arabic Grammatical Tradition. In *Historiographia Linguistica*, 21(3), 271–296.
- ZAMAKHSHARĪ, M. IBN 'UMAR, & KOULOUGHLI, D. E. (2007). *Le résumé de la grammaire arabe par Zamakṣarī: texte, traduction et commentaires*. Lyon: ENS Editions.

Valentina Bella Lanza*

*Giudeo-arabo: ipotesi per un apprendimento
graduato per discendenti arabisti*

Introduzione

Il giudeo-arabo, definito da Blau come «Arabic written by Jews for Jews»¹ è il risultato del contatto tra la lingua ebraica e quella araba²; nell'immediato periodo che segue le grandi conquiste arabo-islamiche³ gli ebrei che si trovavano nelle terre appena conquistate iniziarono ad adottare la lingua dei conquistatori, incorporando ed adattando l'arabo al proprio sistema linguistico, sviluppando con gli anni una propria varietà linguistica specifica. Il contesto socio-linguistico di riferimento è quello della nascita dei nuovi dialetti dell'arabo medio⁴: con l'espansione territoriale degli arabi che avvenne a partire dal settimo secolo si assistette a profondi cambiamenti, dettati in primo luogo dal mutuo contatto con la lingua delle popolazioni

*Valentina Bella Lanza è dottoranda in Civiltà dell'Asia e dell'Africa presso Sapienza Università di Roma.

¹ Per una riflessione più sistematica sulla terminologia si veda lo studio di Blau (2000).

² Hary definisce il giudeo-arabo un *ethnolecto*, quindi un'entità linguistica specifica di un determinato sottogruppo etnico-sociale, con la propria storia individuale, e il proprio sviluppo: «Judeo-Arabic is an ethnolect which has been spoken and written in various forms by Jews throughout the Arabic-speaking world» (Hary, 1995).

³ Considerando un periodo che parte dal settimo secolo, ma che si prolunga fino al diciottesimo con l'impero ottomano e Moghul, in questi lunghi anni, gli arabi si diffusero progressivamente in gran parte del mondo; dopo soli quindici anni dalla morte di Maometto (632 d.C.), partendo dalla loro terra d'origine, la Penisola Arabica, i suoi seguaci avevano già conquistato tutti i centri di civiltà del Vicino e Medio Oriente, sottomesso la grande potenza persiana, e ridotto la forza politica di Bisanzio, raggiungendo in così poco tempo un'espansione territoriale pari a quella di Roma al suo apice.

⁴ Cfr. (Zack & Schippers, 2012).

sottomesse. I cambiamenti che ne derivarono intaccarono non solo la fonetica della lingua araba, ma profondamente l'intero sistema linguistico.

Durante il periodo che precede l'espansione territoriale arabo-islamica gli arabi vivevano in un ambiente isolato, e parlavano diversi vernacoli, o dialetti tribali, che non differivano di gran lunga tra loro, e non erano neanche così diversi dal linguaggio poetico che avevano sviluppato (arabo classico). Questi idiomi tipologicamente simili condividevano la caratteristica di essere linguaggi di tipo sintetico. Si cita da Blau:

«All of them being languages of the synthetic type, tending to express several concepts in a single word and possessing similar systems of declension and conjugation, so that it was relatively easy to switch from one language to another» (Blau, 1965:2).

Dal punto di vista morfosintattico, l'elemento più significativo dei nuovi dialetti riguarda proprio la perdita del sistema di flessione, il quale comportò un profondo cambiamento del sistema linguistico. Il fenomeno è legato a fattori interni ed esterni alla lingua: se da un lato infatti contribuirono alla progressiva perdita dei casi finali l'evoluzione del linguaggio parlato, la ridondanza, e il maggiore uso di costruzioni analitiche, dall'altro l'uso dell'arabo come lingua di comunicazione tra non arabofoni, quindi il sempre più frequente contatto con lingue che non possedevano il sistema di flessione fu altrettanto determinante (Mascitelli, 2006:248). L'ordine tendenzialmente fisso delle parole con un'inclinazione a costruzioni con posizione preverbiale del soggetto e l'utilizzo di frasi temporali introdotte da congiunzioni al posto di circostanziali sono tra gli aspetti più significativi di nuovi dialetti, caratteristiche peraltro in parte condivise dai dialetti arabi moderni⁵.

Le varietà di arabo parlate dagli ebrei che vivevano in paesi arabofoni diedero vita alle *lingue giudeo-arabe*. Tra le lingue giudaiche, il giudeo-arabo, il giudeo-spagnolo e lo Yiddish sono state quelle con maggior impatto sulla cultura e sulla civiltà ebraica, a partire dalla prima diaspora, ma tra tutte il giudeo-arabo è il più significativo in termini di aree di diffusione, durata di attestazione⁶, e per il sostanziale contributo⁷ che ha apportato alla tradizione storico-letteraria ebraica ed arabo-islamica.

⁵ Le ricerche sui dialetti arabi moderni partono proprio da questi studi, dall'analisi delle tendenze generali di sviluppo condivise dai vari dialetti del *Middle Arabic*.

⁶ Attestato in varie forme, dall'era pre-islamica ai giorni nostri, e diffusosi nel corso dei secoli dalla Spagna, all'Iraq, allo Yemen.

⁷ «It was the medium of expression for one of the foremost periods of Jewish cultural and intellectual creativity» (Stillman, 1988:3-4).

Il lascito storio-letterario ebraico ed arabo-islamico pullula di testimoni manoscritti redatti in giudeo-arabo, molti dei quali non ancora investigati. Basti pensare al patrimonio della Geniza del Cairo: il locale attiguo alla sinagoga di Ben Ezra dove una innumerevole quantità di documenti venne dimenticata, e riscoperta solo a partire dal diciannovesimo secolo, grazie alla spedizione di Solomon Schechter (studioso ed esperto di letteratura rabbinica e talmudica) nel 1896. Le particolari condizioni ambientali della Geniza contribuirono alla preservazione degli scritti che rappresentano, ad oggi, la più considerevole testimonianza della vita sociale e religiosa degli ebrei in Egitto, il più grande tesoro sul mondo ebraico medievale mai scoperto. Oltre ad opere religiose (testi biblici e talmudici), sono state portate alla luce lettere personali, avvisi, contratti matrimoniali, quaderni scolastici, documenti che aprono un vivido spaccato sulla vita domestica, economica e culturale delle regioni del nord Africa e del mediterraneo orientale tra il decimo ed il tredicesimo secolo, offrendo un quadro dettagliato delle relazioni tra i membri delle tre maggiori religioni del tempo: Islam, Ebraismo, Cristianesimo. La preziosità della moltitudine di frammenti⁸ riportati alla luce nella metropoli egiziana, non solo ha rivoluzionato gli studi sul giudaismo medievale, ma continua parallelamente ad essere fonte di ricerca inestimabile per arabisti, islamisti, e classicisti. I documenti della Geniza, per lo più cartacei⁹, presentano di fatto testi redatti in diverse lingue, ma soprattutto in ebraico ed in giudeo-arabo¹⁰, e sono oggi per lo più conservati presso la biblioteca dell'Università di Cambridge e a New York, presso l'Istituto Ebraico di Teologia (The Jewish Theological Seminary). Collezioni minori sono tuttavia diffuse in tutto il mondo, così come sono svariati gli istituti che lavorano a programmi di rivalutazione, preservazione e catalogazione dei manufatti¹¹.

Considerando l'importanza di questo fenomeno linguistico, testimone dell'incontro tra molteplici culture, questo studio nasce dalla volontà di colmare un'evidente lacuna nell'ambito degli studi sul giudeo-arabo in Italia; nonostante sia stato l'idioma comunemente parlato e scritto dalla popo-

⁸ Goitien traccia una storia del ritrovamento. Solo i fogli conservati nella University Library di Cambridge sono 100 mila. Il numero di testimoni di tipo non letterario è impossibile da decifrare, ma i documenti letterari sono almeno 250 mila (Goitein, 1968).

⁹ Ma anche pergamenei e papiracei.

¹⁰ Sono numerosi anche i testimoni redatti in arabo, aramaico e giudeo-persiano.

¹¹ Come il Friedberg Genizah Project (FGP) che lavora all'identificazione, catalogazione, trascrizione, traduzione, digitalizzazione e pubblicazione (online) dei manoscritti, in cooperazione con The Jewish Manuscript Preservation Society di Toronto. Sito web <<http://fjms.genizah.org/>>.

lazione ebraica per più di otto secoli, tanto da rappresentare un fenomeno storico-culturale senza precedenti, tuttavia il giudeo-arabo non rientra ad oggi in nessun programma di insegnamento universitario italiano. In questa sede si ragionerà pertanto sulla fattibilità di proporre un programma di insegnamento del giudeo-arabo ipotizzando eventuali strumenti didattici, presupponendo che esso possa diventare parte delle competenze del curriculum di un arabista.

I. *Stato dell'arte*

Lo status accademico relativo agli studi sul giudeo-arabo in Italia è piuttosto arretrato, come è praticamente inesistente quello relativo a progetti di insegnamento di questa varietà linguistica. Si è riflettuto sulla metodologia che risulterebbe più funzionale nell'ottica di proporre l'insegnamento del giudeo-arabo, ragionando in particolar modo sugli strumenti più efficaci da proporre in campo didattico. Nel panorama internazionale, Joshua Blau può essere considerato uno dei maggiori esperti di questa varietà linguistica, per alcuni ritenuto il fondatore della scuola degli studi giudeo-arabi; a lui sono attribuiti opere dedicate sin dagli anni '60. Tra i principali contributi: *A Grammar of Mediaeval Judeo-Arabic* (in ebraico); la prima edizione è del 1961, completata con un'antologia di testi con l'edizione del 1980: *Judeo-Arabic Literature: Selected Texts* (con ristampa nel 1985)¹²; del 1965 è il suo contributo più noto: *The Emergence and Linguistic Background of Judaeo-Arabic. A Study of the Origins of Neo-Arabic and Middle Arabic*; in *A Handbook of Early Middle Arabic* (2002) propone un'antologia di testi islamici, cristiani e giudaici corredati da un glossario, mentre è del 2006 il suo famoso dizionario di giudeo-arabo (*A Dictionary of Mediaeval Judaeo-Arabic Texts*), opera unica nel panorama degli studi giudeo-arabi, consta di 9 mila lemmi presentati in caratteri ebraici ed arabi e tradotti in ebraico e in inglese. Il dizionario si basa sui testi dei più grandi studiosi della letteratura giudeo-araba medievale come Saadia Gaon, Judah Halevi e Maimonide. Gli studi di Blau sono particolarmente interessanti nell'ottica di definire linee guida per l'insegnamento, in quanto, accanto ad articoli accademici specifici e dedicati, la sua ricerca è confluita in opere molte delle quali rappresentano veri e propri manuali di studio, corredati da glossari ed antologie. Tra i maggiori specialisti, tuttavia, vale la pena citare gli studi di Benjamin Hary; egli ha scritto sul giudeo-arabo e medio arabo (cfr.

¹² Cfr. (Chiesa, 2003:41).

Judeo-Arabic in Its Sociolinguistic Setting, 1995 e *Judeo-Arabic as A Mixed Language*, 2012) con particolare attenzione ai fenomeni di variazione ortografica e fonetica (cfr. *The importance of the orthography in judeo-arabic texts*, 1990 e *Adaptations of Hebrew Script*, 1996, ed al genere letterario dello šarh¹³ (cfr. *Egyptian Judeo-Arabic Šarḥ. Bridging the Cultures of Arabic and Hebrew*, 2000, *Translating Religion: Linguistic Analysis of Judeo-Arabic Sacred Texts from Egypt*, 2009 e *The Translation of Prepositions in Egyptian Judeo-Arabic Šurūḥ*, 2009). Simon Hopkins in collaborazione con Blau ha realizzato un grandioso lavoro di analisi e ricostruzione di antichi papiri arabi e giudeo-arabi (Hopkins & Blau, 1984); importanti contributi dello stesso autore riguardano anche lo studio del giudeo-arabo medievale, con particolare interesse nella figura di Maimonide (Hopkins, 2001).

Questa panoramica, che senza dubbio non mira all'esaustività, è necessaria però a mettere in risalto la carenza, se non inesistenza di veri e propri manuali di studio dedicati all'insegnamento delle lingue giudeo-arabe. Tuttavia, e considerando invece la ricchezza (almeno nel panorama internazionale) di studi settoriali e/o generici inclini alla produzione di opere descrittive piuttosto che prescrittive nei riguardi di questa varietà linguistica, possediamo ad oggi un modesto patrimonio letterario dedicato alle sue più specifiche caratteristiche linguistiche, alcune delle quali è necessario mettere in luce.

2. *Giudeo-arabo: quale lingua?*

La letteratura giudeo-araba è molto vasta, ricca e variegata. Il termine si riferisce storicamente a quelle opere composte in arabo da autori ebrei (che vivevano in territori dove l'arabo era la lingua dominante) tra il nono ed il tredicesimo secolo¹⁴, arco temporale durante il quale gli autori ebrei svilupparono una letteratura che si contraddistingue per il suo carattere multidisciplinare. È in questo periodo, infatti, che assistiamo alla massima creatività ed espressione intellettuale degli scrittori ebrei, i quali, per anni confinati in temi di carattere religioso, svilupparono una letteratura decisamente eterogenea. Accanto a testi esegetici, traduzioni e commentari biblici le opere che ci sono giunte in giudeo-arabo riguardano per lo più testi di:

¹³ Letteralmente 'commento, interpretazione', il termine designa le traduzioni giudeo-arabe dei testi liturgici sacri ebraici ed aramaici.

¹⁴ Tuttavia, per delineare in modo esaustivo la storia della lingua e della letteratura giudeo-araba, si dovrebbero estendere i limiti temporali, per comprendere un periodo che va dal sesto secolo ai giorni nostri (Halkin, 1949).

- » medicina;
- » filosofia
- » grammatica;
- » storia;
- » giurisprudenza;
- » matematica ed altre scienze;

Un discorso a parte merita la poesia; nonostante per i testi scientifici gli autori che probabilmente non avvertivano alcun ostacolo ideologico nell'uso di una lingua altra, abbandonarono in modo del tutto naturale l'ebraico a favore dell'arabo, i testi poetici continuarono ad essere redatti in ebraico. Come spiega Halkin (1949:791), la ragione principale di questo fenomeno è la volontà di affermazione del talento dell'artista il quale, tramite il linguaggio poetico, esprimeva la gloria, la bellezza, la tradizione e l'antichità della propria lingua d'origine. Di conseguenza, se per i musulmani il Corano rappresentava il miracolo della rivelazione, espresso in uno stile inimitabile, allo stesso modo gli ebrei avvertirono la necessità di beneficiare della perfezione della lingua della Bibbia, che mantennero, esaltandola, attraverso la poesia¹⁵.

Il comun denominatore dei testi in prosa redatti in giudeo-arabo era dunque l'uso dei caratteri ebraici. Questo fattore è indicativo di quanto, tuttavia, nonostante la prossimità ed il mutuo contatto, la cultura ebraica e quella arabo-islamica tendevano a rimanere separate tra loro:

«The general use of Hebrew script clearly shows the barrier that separated the bulk of the Jewish population from Arab and Islamic culture [...] Therefore, generally speaking, the barriers between the two cultures remained. One of the outward marks of this separation was the fact that the bulk of Jewry, bar the intelligenza, could scarcely read Arabic characters: they used, in the writing of both Hebrew and Arabic, their Hebrew script. They would even transliterate works by Muslim authors into Hebrew characters, in order to be able to read them with greater ease» (Blau, 1965:35).

¹⁵ Ci si potrebbe chiedere perchè gli ebrei scelsero l'arabo anche per redarre i testi religiosi. Blau dà un'esauritiva spiegazione di questo fenomeno: l'arabo medio aveva già soppiantato l'aramaico come lingua corrente il Palestina, Siria e Babilonia; essendo a quel tempo l'aramaico la lingua ufficiale degli ebrei per la redazione dei testi sacri, questo, in modo del tutto automatico e naturale (che prescindeva da ogni principio ideologico e religioso), venne sostituito dalla nuova lingua dominante, l'arabo, appunto, in ogni suo uso (Blau, 1988:98).

Un ulteriore fattore significativo riguardo la preservazione del proprio alfabeto, era senz'altro la necessità di rendere i testi maggiormente fruibili: si scriveva quindi in caratteri ebraici, soprattutto per la necessità di raggiungere il maggior numero di lettori all'interno della propria comunità.

2.1. *Caratteristiche ortografiche*

Il maggiore ostacolo che un potenziale apprendente dovrà affrontare è dunque quello grafico in quanto gli autori ebrei tendevano, di norma, a mantenere la propria ortografia, incluse le forme finali delle lettere ed occasionalmente il proprio sistema vocalico. Questa tendenza si scontrava però con una necessità di adattamento: l'alfabeto ebraico manca di alcuni suoni presenti nella lingua araba e per ovviare a questa mancanza gli autori tendevano a marcare le consonanti con i punti diacritici in quei casi in cui il suono dell'alfabeto arabo non incontrava quello ebraico¹⁶, attraverso un sistema di corrispondenza che rispettava per lo più principi fonetici.

Segue una tabella rappresentativa del sistema di corrispondenza (e le varianti più comuni), tra l'alfabeto arabo e quello giudeo-arabo.

Arabo	Giudeo-arabo	Arabo	Giudeo-arabo
ء	-	ص	פ \ צ
ا	א	ظ	ט
ب	ב	ظ	ט, פ \ צ
ت	ת, ה, ט	ع	ע
ث	ת, ה, ת	غ	ג
ج	ג, ג	ف	ף \ פ, ת, ט, ט
ح	ח	ق	ק
خ	ך \ כ, ג, ט	ك	כ
د	ד	ل	ל
ذ	ד, ד	م	מם
ر	ר	ن	נן
ز	ז	ه	ה
س	ס	و	ו
ش	ש	ي	י
ص	ס, פ \ צ		

Tab. 1. Corrispondenza alfabeto arabo/giudeo-arabo

¹⁶ Nonostante non siano poco frequenti variazioni in forma e posizione dei diacritici: talvolta posti sopra il grafema, talvolta accanto; a volte rappresentati con un segno più simile ad un apostrofo, a volte con un punto diacritico.

3. *Ipotizzando strumenti didattici*

3.1. *Il vantaggio delle antologie*

Nell'ambito degli studi classici moderni, vengono proposti spesso percorsi di apprendimento mirati allo studio della grammatica della lingua, parallelamente all'approfondimento del lessico di testi selezionati, metodo mirato alla traduzione di testi specifici. È il caso, ad esempio, dello studio del greco classico e dell'ebraico biblico che viene proposto da The Master's Seminary¹⁷, corso di studio che prevede l'addottrinamento di uomini della chiesa formati sulla cultura biblica e sull'educazione pastorale, attraverso l'apprendimento del lessico settoriale. L'approccio didattico basato sull'apprendimento di un lessico specifico con l'ausilio di testi selezionati, sembra essere particolarmente funzionale anche nel nostro caso. La *crestomazia* (dal greco *khrestomátheia*, *khrestós* 'utile' + *manthánō* 'apprendo'), o *antologia* (dal greco *anthología* 'scelta di fiori', *ánthos* 'fiore' + *légō* 'scelgo') è uno strumento educativo a scopo filosofico, letterario o grammaticale di fatto in uso sin dai tempi degli antichi greci. Durante il periodo attico iniziò la pratica di raccolta di testi ritenuti appunto 'buoni ad imparare', pratica che proseguì e si sviluppò ulteriormente durante l'era ellenistica e bizantina¹⁸, e che rimase costume diffuso fino ai tempi nostri, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento delle lingue e letterature classiche. Il vantaggio delle antologie è la possibilità di raccogliere un numero finito e selezionato di testi e autori, volto ad approfondire la grammatica e la letteratura di riferimento. Interessante notare che, solitamente, i testi non sono organizzati secondo principi cronologici, ma proposti rispettando un criterio che vede antecedere i brani ritenuti più semplici a quelli più complessi, nell'ottica di un apprendimento graduale della lingua¹⁹.

Le antologie, dopotutto, sono state uno strumento didattico largamente condiviso anche per l'insegnamento dell'arabo classico, soprattutto fino

¹⁷ Sito web <<https://www.tms.edu/>> (ultimo accesso 08.03.2018)

¹⁸ «Crestomazia» (Zuretti, 1931).

¹⁹ Ottavio Morali scrisse la versione italiana della *Crestomazia greca* (1823) traducendo dal tedesco un precedente manuale, corredandolo di annotazioni grammaticali e di un glossario. Nella prefazione si esprime sull'importanza dell'apprendimento graduale: «Qui avete una serie di autori, la quale in qualche modo si estende ad ogni età della Greca letteratura; [...] Gli autori non sono stati disposti per ordine cronologico, ma secondo il grado della maggiore o minore lor difficoltà rispetto alle forze vostre [...]» (Morali, 1823).

alla metà del secolo scorso. *Arabische Chrestomathie*, originaria opera di Brünnows e rivista con il contributo di Fischer per la sua seconda edizione (1911) e le successive²⁰: si tratta di una collezione di testi coranici ed autori classici (Ṭabarī, Buḥārī, Ibn Ḥallikān etc.) organizzati secondo principi pedagogico-didattici: dai racconti più brevi e semplici, ai testi più complessi. L'opera contiene anche un glossario finale che raccoglie unicamente i vocaboli incontrati nei brani scelti. Segue lo stesso principio *Arabische Lesestücke* di Max Grünert (1903), un'opera divisa in quattro volumi che contengono rispettivamente: traduzioni arabe della Bibbia, testi letterari in prosa, testi poetici (anche pre-islamici), una selezione di testi coranici, con rispettivi glossari. *Chrestomathia Qorani Arabica* redatta nel 1893 (e rieditata a Roma nel 1963) da Carlo Alfonso Nallino alla sola età di 20 anni è un importante strumento didattico adatto ad entrambi, principianti ed esperti arabisti; egli selezionò 29 sure coraniche che corredò di importanti informazioni filologiche, storiche e storico-religiose e un glossario finale arabo-latino. Di diverso stampo le antologie che continuarono ad essere pubblicate in Italia in epoca più moderna, le quali sembrano allontanarsi dal primo obiettivo di insegnamento della lingua, mirando piuttosto a proporre un quadro artistico e storico-letterario della cultura arabo-(islamica). È il caso, ad esempio, di *Le più belle pagine della letteratura araba* (Gabrieli & Vacca, 1957) e *Storia e antologia della letteratura araba* (Pozzoli, 1912). Se dunque nel panorama internazionale molte antologie fiorirono già all'inizio del diciannovesimo secolo, come repertorio volto a fornire «esempi di bello scrivere» (Leopardi, 1827), la svolta però avvenne in Italia, con *Cre-stomazia Italiana* di Giacomo Leopardi (1827)²¹ il quale nell'introduzione al volume sottolinea l'importanza di questo strumento che si proponeva non solo di raccogliere brani scelti e ben scritti, ma di promuovere una veduta d'insieme della letteratura italiana, che fosse rivolta

«[...] sì ai giovani italiani studiosi dell'arte dello scrivere, e sì agli stranieri che vogliono esercitarsi nella lingua nostra. E in aiuto di questi principalmente, quando io ho trovato nelle parole che reco degli autori, qualche difficoltà nella quale ho giudicato non poter valere o non essere sufficienti i vocabolarii, ho posto appié delle pagine certe noterelle, che dichiarano brevissimamente quelle tali voci o quelle locuzioni difficili. [...] Ho voluto che questo riuscisse come un saggio e uno specchio della letteratura italiana. Perciò sono andato scorrendo per tutti i secoli di quella; ed eccettuati solo quei

²⁰ Cfr. (Fischer & Brünnow, 1966).

²¹ Cfr. (Tufarulo, 2010).

moderni che sono stimati scorretti nella lingua, e quelli che ancora vivono, ho tolto da scrittori di ogni qualità, e da libri di ogni maniera; tenendomi tuttavia perlopiù, come dico nel titolo, agli autori eccellenti» (Leopardi, 1827).

Il testo leopardiano determina in questo senso un punto di svolta riguardo al ruolo dei testi antologici nell'ambito dell'insegnamento delle letterature classiche in Italia, impostazione metodologica quest'ultima che, attribuendo alla cretomazia una funzione fortemente glottodidattica, appare oltremodo efficace in un potenziale contesto d'insegnamento della varietà linguistica di cui ci stiamo occupando.

3.2. *Alla ricerca della classicità*

Nonostante il sistema di rappresentazione grafica descritto precedentemente possa essere considerato lo standard, vale la pena sottolineare che la storia del giudeo-arabo è lunga, così come lo è quella della sua rappresentazione grafica. È possibile classificare il giudeo-arabo in due grandi periodi: giudeo-arabo medievale (fino al quindicesimo secolo) e giudeo-arabo tardo (dal quindicesimo al ventesimo secolo). La cesura avvenne nel corso del quindicesimo secolo, quando venne meno il contatto tra gli ebrei ed il mondo musulmano, momento di svolta storica che determinò un cambiamento non solo nell'ambito dei generi letterari²², ma nel sistema stesso di scrittura. Il giudeo-arabo che potremmo definire 'classico' è quella varietà linguistica utilizzata dagli autori a partire dal decimo secolo, fino al quindicesimo. Se da una parte si contraddistingue per la sua maggiore adesione al sistema dell'arabo classico, dall'altra è quella varietà che negli anni è stata sottoposta ad un elevato livello di standardizzazione, e risulta per questo essere la varietà ideale da proporre (almeno in una fase iniziale che non mira alla specializzazione) in un percorso didattico;

Hary in *Adaptations of Hebrew Script* (Hary, 1996:730–734) descrive le caratteristiche ortografiche del giudeo-arabo, suddividendole in tre grandi sottogruppi: *ortografia fonetica*, *ortografia arabizzata*, *ortografia ebraicizzata*. La classificazione segue principi temporali.

²² A partire da questo periodo si sviluppò il genere letterario dello *šarḥ*.

- Ortografia fonetica²³ (8°-10° s.)

Impiegata nella maggior parte dei casi da coloro i quali non avevano ricevuto una formazione classica, questo tipo di ortografia è caratterizzata dall'assenza quasi assoluta di elementi dell'arabo classico. Ciononostante, l'ortografia fonetica veniva utilizzata talvolta anche da chi conosceva l'arabo classico, ma che per scelta optava per questo tipo di ortografia, in quanto maggiormente compresa anche dai lettori appartenenti agli strati più bassi della società, i quali non avevano nessuna competenza in arabo classico ma erano in grado di leggere l'alfabeto ebraico. Come la sua definizione lascia intendere, questo tipo di ortografia marca graficamente il suono delle parole, piuttosto che gli elementi morfologici. Tipico dei testi redatti con questo tipo di ortografia è il fenomeno di elisione grafica dell'articolo in contesto di assimilazione²⁴. Es. בתמן btmn [bittaman] ar. بالتمن (msa بالتمن *bi-al-taman*) 'con il prezzo'. Peculiarità distintiva di questo tipo di ortografia è l'alternanza di *scriptio plena* e *defectiva* che si esplicita, ad esempio, nell'uso delle semiconsonanti ו e ם per marcare le vocali brevi arabe /u/ e /i/ (*scriptio plena*), ma, al contrario, nel frequente fenomeno di mancata segnalazione della *ā* mediana (*scriptio defectiva*).

- Ortografia arabizzata (10°-15° s.)

Si basa sull'ortografia dell'arabo classico. Le lettere venivano spesso marcate con i punti diacritici, che il più delle volte imitavano quelli dell'alfabeto arabo. Le vocali brevi arabe /u/ /i/ /a/ venivano di rado rappresentate graficamente tramite le semiconsonanti come avveniva nel caso dell'ortografia fonetica. Semiconsonanti utilizzate invece spesso per la rappresentazione della geminazione: es. סייד syyd, سييد* (msa سييد *sayyid*) 'signore'. Le semiconsonanti venivano inoltre utilizzate per marcare le vocali lunghe; l'articolo determinativo, al contrario dell'ortografia fonetica, veniva rappresentato morfologicamente, dunque sempre scritto (אל). Es. אל טבל 'l-tbl [attabl] (msa الطبل *al-ṭablu*) 'il tamburo'.

Nonostante questo tipo di ortografia sia tipica del periodo giudeo-arabo classico, venne utilizzata in misura minore anche successivamente.

²³ Gli esempi per la descrizione delle tre tipologie ortografiche sono tratti da Hary (1996) e Lanza (2014).

²⁴ Sul fenomeno dell'assimilazione dell'articolo in testi redatti in arabo medio si veda il recente studio di D'Ottone Rambach & Internullo (2018:69).

- Ortografia ebraicizzata (15°-19° s.)

Questo tipo di ortografia, sviluppatasi a partire dal quindicesimo secolo, può essere descritta come un punto d'incontro tra la rappresentazione fonetica e quella arabizzata. Molti elementi, infatti, continuavano ad essere riprodotti secondo le regole dell'arabo classico, in quanto l'ortografia arabizzata era divenuta ormai lo standard tra gli autori giudeo-arabi. L'ortografia ebraicizzata si sviluppò di fatto accanto allo standard, ed oltre a sposare elementi tipici dell'ortografia fonetica, si contraddistingueva per l'influenza dell'aramaico e dell'ebraico. In questo tipo di rappresentazione grafica, la *'alif* finale veniva spesso scritta con una ה *h* ad imitazione dell'ortografia ebraica אנה 'nh, (msa أنا 'anā) 'io'; interessante anche il caso del *tanwin* accusativo²⁵ che molto spesso veniva rappresentato 'foneticamente' con ך n. Es. כרפן *kwrfn* (msa خوف *kaufun*) 'paura'.

Come mette in luce Tobi (2012), l'ortografia dell'arabo classico venne standardizzata solo a partire dal decimo secolo, sulla base della normalizzazione di Ibn Qutayba (m. 889); risulta pertanto evidente il perché l'ortografia dell'arabo classico non venne utilizzata come standard dagli autori giudeo-arabi prima di allora. Il giudeo-arabo basato sull'ortografia fonetica, infatti, entrò in disuso nel corso del decimo secolo, sostituita da quella arabizzata che, dopo la pubblicazione del *tafsīr* del Pentateuco di Sa'adya Ga'on²⁶ (882-942), divenne il modello di scrittura degli scribi giudeo-arabi.

Sa'adya Ga'on è di fatto l'esponente del giudeo-arabo classico, che declina attraverso il suo immenso lavoro di produzione scritta che include traduzioni dei testi sacri, commentari, brani liturgici, testi filosofici e poetici rappresentando pertanto l'autore ideale da proporre in un percorso didattico che mira alla comprensione dei testi classici. Maimonide (1135-1204), massimo esponente della speculazione ebraica medievale, per il contesto culturale in cui è vissuto e si è formato, e l'importanza del suo pensiero filosofico²⁷ è un autore che non potrebbe mancare in un percorso

²⁵ Siamo nell'ambito dei dialetti del medio-arabo, che testimoniano la totale caduta del *tanwin* in *-un* e *-in* e la preservazione di quello in *-an*. Blau analizza il fenomeno ed afferma che le vocali brevi *u-i* sono più deboli rispetto alla *a*, di conseguenza maggiormente soggette all'elisione in finale di parola (Blau, 1965:69).

²⁶ Blau, in mancanza di manoscritti autografi, ricostruisce la traduzione del Pentateuco di Sa'adya Ga'on attraverso l'analisi del Ms. EBP. II C (biblioteca nazionale russa di San Pietroburgo), redatto sette decenni dopo la morte di Sa'adya, e contenente la versione originale del testo (Blau, 2001).

²⁷ Nella sua opera *Guida dei perplessi* Maimonide rifiuta la filosofia del Kalam e, in un'ottica aristotelica, tende a dimostrare l'esistenza di Dio senza entrare in contraddizione con

didattico mirato all'insegnamento del giudeo-arabo. Egli scrive in ebraico ma soprattutto in giudeo-arabo, toccando discipline che offrirebbero all'apprendente un'ampia prospettiva lessicale, spaziando da opere di ebraismo, alla filosofia, a testi di medicina. Verranno citate alcune tra le opere principali redatte in arabo, a rappresentanza dei diversi stili e discipline: il commentario alla Mishnah (1158), il testo filosofico la Guida dei Perpleksi (1190), e il suo più famoso testo di medicina Fusūl Mūsā (1187-1190). Sul lessico di Maimonide abbiamo oggi anche a disposizione un ricco dizionario arabo-tedesco di Friedlaender pubblicato a Francoforte nel 1902. Accanto a Sa'adya Ga'on e Maimonide, gli autori classici per eccellenza, si è riflettuto sull'utilità di proporre come supporto all'insegnamento lo studio di testi dei grammatici giudeo-arabi del periodo classico in quanto, sebbene caratterizzati da un linguaggio più settoriale, rappresentano un'efficace strumento nell'ottica della comparazione linguistica. Merita particolare attenzione Judah Ibn Kuraish (10° s.), il primo studioso a riconoscere l'importanza della comparazione nello studio delle lingue. Nella sua opera principale *Risāla* afferma l'importanza dell'aramaico per comprendere il testo biblico²⁸. Egli crea una lista di parole bibliche che avevano in comune l'arabo e l'aramaico; in questo senso, il suo lavoro si rivela particolarmente interessante non solo nell'ambito della filologia comparata ma anche in prospettiva didattica. Judah ben David Hayyuj (945-1012) è considerato il fondatore della linguistica e della grammatica ebraica. Egli conosceva alla perfezione la grammatica araba, ed i suoi lavori sono considerati all'apice degli studi grammaticali, validi tutt'oggi. Attraverso uno studio sui verbi irregolari, e le teorie elaborate dai grammatici arabi, fu il primo a stabilire il principio delle tre radicali che regola il sistema linguistico ebraico.

4. *Eventuali difficoltà: una panoramica*

4.1. *Ipo- e iper-correzioni*

Il primo elemento da considerare nell'analisi dei testi giudeo-arabi è l'eventuale fenomeno di variazione linguistica, fenomeno presente anche se in misura minore negli scritti di autori classici. Come abbiamo visto, la culla

la filosofia razionale.

²⁸ Da qui in avanti venne rivalutato lo studio dei *targumim* nell'ambito degli studi religiosi e non solo.

del giudeo-arabo sono i nuovi dialetti dell'arabo medio; la conseguenza principale di quella variegata situazione linguistica, fu la nascita di nuove forme, derivanti da ciò che Blau definisce *pseudo-Classical features* (o *pseudo corrections*); gli autori dei testi giudeo-arabi miravano infatti a scrivere in arabo classico, per questo tendevano a correggere alcune forme che risultavano ai loro occhi scorrette, dando luogo ad *ipercorrezioni* ed a *ipocorrezioni*. Nel primo caso si tratta di errori dovuti alla volontà di avvicinarsi ad un altro registro linguistico, imitando le forme dell'arabo classico, oviando completamente ad ogni elemento dell'arabo medio. I casi che ne derivano sono dunque forme eccessivamente corrette e mancanti di elementi dialettali. Le ipocorrezioni derivano invece da una limitata padronanza di forme dell'arabo classico; pertanto le correzioni che ne derivano non risultano complete, e la presenza di elementi del medio-arabo è costante.

IPOCORREZIONI	IPERCORREZIONI
Forme 'Non sufficientemente corrette'	Forme 'Troppo corrette'
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Presenza di elementi dell'arabo medio 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nessuna presenza di elementi dell'arabo medio

Tab. 2.

4.2. *Elementi ebraici ed aramaici*

Il secondo elemento distintivo con cui un potenziale apprendente dovrà necessariamente fare i conti, è la ricorrenza di elementi grammaticali e lessicali ebraici ed aramaici, inglobati all'interno del testo. Ne consegue che la familiarità e la dimestichezza nei confronti della lingua ebraica ed aramaica, risulta essere una competenza necessaria per l'analisi dei testi, soprattutto quelli di carattere religioso, dove l'occorrenza di questi elementi è più cospicua²⁹. Di norma, dunque, i documenti esibiscono una miscela di

²⁹ Leslau in *Hebrew Elements in the Judeo-Arabic Dialect of Fez* evidenzia che la maggior parte dei vocaboli ebraici appartenevano alla sfera della religione es. רבי (ebr. *Rabbī*) 'Dio', ספר (ebr. *sifer*) 'Libro Sacro', ברכה (ebr. *brakha*) 'benedizione' etc; ma la presenza di parole e frasi dell'ebraico e dell'aramaico, occorre anche in altri ambiti (ad esempio, per la parola 'vacanza' i testi mostrano l'uso dell'arabo عید (ar. *īd*), dell'ebraico כפור (ebr. *kippūr*) e dell'aramaico הלולא (aram. *hallūlā*) (Leslau, 1945).

elementi arabi, aramaici ed ebraici fusi ed integrati all'interno del testo, e non solo in ambito lessicale, ma anche fonologico, morfologico e sintattico (Hary, 2009:21). La quantità e il loro uso dipendeva da diversi fattori:

- » Gusto personale dell'autore
- » Genere letterario
- » Anno di creazione
- » Destinatari(o) dell'opera

È importante tenere a mente che i testi giudeo-arabi erano scritti dagli ebrei, per gli ebrei, per cui non è dovrebbe sconvolgere l'elevato uso di ebraismi; Hary analizza l'interferenza linguistica tra l'arabo e l'ebraico da due punti di vista: nel primo caso (A) l'ebraico è il 'recipiente linguistico', ma la risorsa primaria è l'arabo. Nel secondo caso (B) è esattamente l'opposto.

A) Gli elementi ebraici sono con più o meno resistenza introdotti nel sistema linguistico, ma perfettamente inglobati nella lingua araba, quindi modificandosi ed assumendo la struttura dell'arabo; in questo caso la radice deriva solitamente dall'ebraico, ma i morfemi usati sono dell'arabo. «For example, this direction occurs when the Hebrew verbal root *š-m-r* 'guard' takes Arabic verbal pattern to result in /byušmur/ 'he guards'» (Hary, 2012).

B) Quando il 'recipiente linguistico' è l'arabo, gli elementi ebraici appaiono così come sono; essi non vengono modificati, né inglobati nella struttura linguistica araba. «For example, the Hebrew noun /yi'uts/ 'academic advising is transferred into the Arabic 'as is' in /bididi a' mal yi'uts/ 'I would like to ask for academic advising'» (Hary, 2012).

Il fenomeno riguarda anche l'ambito morfologico e sintattico. Il giudeo-arabo condivide alcune tra le caratteristiche principali dei nuovi dialetti dell'arabo medio, primo fra tutti il fenomeno della perdita dei casi finali, con la naturale conseguenza di avvicinarsi sempre più ad una lingua analitica piuttosto che sintetica. Blau (1965:78–79) spiega che la perdita del *i'rāb*, riguardava inizialmente le desinenze espresse (anche parzialmente) tramite vocale (es. singolare, plurale fratto, e plurale sano femminile). In seguito, però, quando la distinzione tra i casi si fece più indistinta, il fenomeno si estese alle desinenze del duale, del plurale sano maschile e del caso nominativo³⁰. Come si è visto, diretta conseguenza della perdita

³⁰ Il caso obliquo sopravvisse, e veniva usato indistintamente per il caso genitivo, accusativo e nominativo: «The probable reason for the survival of *casus obliquus* seems to be that, representing two cases[...], it was more frequent than *casus rectus*, which represented one

del sistema di flessione, è quella di marcare il soggetto e l'oggetto diretto attraverso l'ordine fisso delle parole: il soggetto precede il verbo, l'oggetto diretto lo segue. La posizione preverbale del soggetto divenne dunque la norma: la struttura della frase cambiò da VSO a SVO³¹. Un'altra caratteristica del giudeo-arabo conferma che la posizione preverbale del soggetto divenne una regolarità: frasi temporali introdotte da congiunzioni iniziarono a prendere il posto di frasi circostanziali. Si deduce che tra i fattori principali di questo cambiamento ci sia l'affermarsi della posizione preverbale del soggetto, da cui deriva la difficoltà nel distinguere tra frase principale e circostanziale. L'oggetto veniva di norma preceduto da una preposizione (soprattutto *bi-* o *li-*³²). L'uso così frequente di *li-* per questa funzione è, tra l'altro, evidentemente legato all'influenza dell'aramaico e dell'ebraico talmudico³³. L'accordo più rigoroso tra il verbo ed il soggetto (anche in frasi VSO), tendenza che interessava inizialmente i verbi transitivi, e mirata a distinguere l'oggetto dal soggetto (causa caduta dei casi finali), si estese successivamente anche ai verbi intransitivi, normalizzandosi³⁴. Nelle frasi subordinate, la diretta conseguenza della scomparsa dei modi e dei casi finali è che *'an* e *'anna* persero di funzione, e per la tendenza generale di *a* a passare in *i*, venne meno anche il confine tra *'an l'anna* e *'inna*. La conseguenza è la nascita di un elemento unico che metteva insieme (in ogni posizione sintattica) *'an*, *'anna* e *'inna*: אן (ʾn). «Thus אן occurs at the beginning of main clauses in the sense of 'behold' even when not preceding a noun or a pronominal suffix» (Blau, 1965:85). Infine, un'ulteriore tendenza di natura analitica dei dialetti del medio arabo che influenzò anche gli autori giudeo-arabi, è la scomparsa del duale.

case only. When the distinction between the cases became blurred, *casus rectus* and *obliquus* were naturally used indiscriminately, with no functional difference, until the more frequent *casus obliquus* supplanted the *rectus*» (Blau, 1965:79).

³¹ Ciononostante, come emerge da un'analisi statistica di testi volgari da parte di Blau, l'ordine VSO tipico dell'arabo classico non cadde totalmente in disuso: dal suo studio sembra che l'ordine SVO andò ad affermarsi soprattutto nel linguaggio orale.

³² Secondo Blau, il processo va analizzato in senso opposto: il fatto che talvolta persino in arabo classico la preposizione *li-* venisse utilizzata per indicare lo stato costruito, avrebbe contribuito a normalizzare questa funzione delle preposizioni, causando in parte il fenomeno della perdita dei casi.

³³ Cfr. (Blau, 1965:81–82).

³⁴ Es. קאלו ברק ודבורה (ar. قالوا برق وديبور) 'Barak e Deborah dissero'. In Cod. Sim. Heb. 90 (Lanza, 2014).

5. *Riflessioni finali*

Il giudeo-arabo può essere considerato ad oggi una lingua in via d'estinzione, ma per il sostanziale contributo che ha apportato alle tradizioni e culture ebraiche, arabe e medioorientali (sopravvissuto in varie forme per più di dodici secoli), si staglia come un affascinante fenomeno il cui studio, nell'ambito della formazione di uno studioso arabista, è indubitabilmente da rivalutare. Per le sue caratteristiche linguistiche, lo studio di testi redatti in giudeo-arabo risulta più immediato per un arabista, il quale andrebbe ad incontrare come maggiore ostacolo, la barriera ortografica, piuttosto che per un ebraista il quale, nonostante la facilità nella lettura, necessiterebbe di elevate competenze in arabo classico per comprenderne il significato. Come si è visto, infatti, il sistema di corrispondenza presenta un rapporto tra le lettere dei due alfabeti di tipo 1:1, talvolta 1:2, raramente 1:3.

Es.

ב = כ

ט = ט , ת

ג = ג , י , ל

Ciò significa che, abituandosi all'oscillazione dell'ortografia (basata su principi fonetici e di imitazione grafica del sistema arabo), è possibile per un arabista leggere un testo redatto in giudeo-arabo senza grossi problemi. Ciononostante, sono pochi gli arabisti che in Italia si interessano di questa varietà linguistica, trattata ad oggi come una disciplina di nicchia, posta ai confini delle specializzazioni arabistiche ed ebraistiche.

Il vantaggio dell'approfondimento del giudeo-arabo è tuttavia tangibile a più livelli:

- » Rivalutazione (storica, filologica, linguistica): come accennato, sono molti i testi redatti in giudeo-arabo e non ancora investigati (documenti della Geniza e non solo). L'incremento del numero di specializzati in questa varietà, favorirebbe l'approfondimento di una moltitudine di esemplari manoscritti, testimoni di un lungo ed importante periodo storico.
- » Dialogo (culturale, linguistico): il giudeo-arabo, più rappresentativo fenomeno storico dell'incontro tra la cultura arabo-musulmana e quella ebraica, è un prezioso strumento di studio non solo nell'ambito della comparazione linguistica, ma come risorsa sto-

- rico-sociologica a favore della rivalutazione del dialogo sociale ed interreligioso.
- » Trasversalità del sapere: l'arabista che si affaccia allo studio del giudeo-arabo tenderà in modo del tutto naturale a divenire familiare con ulteriori lingue semitiche, quali in primis, l'ebraico e l'aramaico. Ciò risulta particolarmente vantaggioso nell'ottica di arricchire un curriculum che mira alla specializzazione delle scienze filologiche in una prospettiva trasversale.
 - » Creazione di corpora: lo studio basato su corpora sta diventando uno strumento sempre più diffuso nell'ambito degli studi linguistici. Lo studio del giudeo-arabo basato sulla creazione di antologie così come si è proposto, risulta particolarmente vantaggioso nell'ottica di creare corpora auspicabilmente sempre più ampi, fondamentali per l'analisi comparativa e lo studio dell'uso reale della lingua, strumenti ad oggi del tutto inesistenti nell'ambito delle discipline giudeo-arabe.

Se per il percorso generico di apprendimento linguistico, si è dunque posta la necessità di proporre la lettura di autori classici, ipotizzando un'idea di lingua classica volta alla comprensione del maggior numero di testi di discipline il più trasversali possibile tra loro, per i generi specifici (caratterizzati propriamente da un lessico specifico e talvolta da una sintassi specifica in base al genere testuale), la scelta è per lo più soggettiva, e legata al tipo di specializzazione dello studioso. Il genere letterario dello *šarḥ*, ad esempio, il quale si è sviluppato smisuratamente soprattutto a partire dal quindicesimo secolo, si attiene ad una serie di norme sistematiche specifiche, e per questo paragonabile agli altri generi letterari basati sulla traduzione dei testi sacri (es. *Targum*: traduzione aramaica della Bibbia, *Peshitta*: traduzione siriana della Bibbia etc.)³⁵. Le traduzioni giudeo-arabe della Bibbia, appartengono pertanto ad un genere a sé, che vale la pena approfondire, ma che è più lontano da quell'idea di classicità che abbiamo visto contraddistinguere quella lingua necessaria alla lettura della maggior parte dei testi giudeo-arabi medievali. La lingua dei traduttori giudeo-arabi, infatti, è caratterizzata da ciò che Hary definisce *linguistic tension*: la continua ricerca di un equilibrio tra una traduzione letterale e l'interpretazione: «In the *šarḥ* [...], we find Judeo-Arabic verbatim translations that result in 'un-Arabic' structures which imitate the Hebrew source and de-

³⁵ Per un approfondimento sul genere dello *šarḥ* si veda in particolare *Translating Religion: Linguistic Analysis of Judeo-Arabic Sacred Texts from Egypt* (Hary, 2009).

viate from standard Judeo-Arabic» (Hary, 2009:57). E ancora, continuando a navigare tra le varietà, le traduzioni giudeo-arabe se pur caratterizzate da un linguaggio settoriale risulteranno probabilmente più vicine e familiari di molti testi documentari (appartenenti ad esempio alle collezioni della Geniza), i quali tendono ad un registro più informale, e per lo studio dei quali il livello di specializzazione dello studioso linguistica tenderà ad essere più elevato.

BIBLIOGRAFIA

BLAU, J. (1961). *A Grammar of Mediaeval Judaeo-Arabic*. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.

BLAU, J. (1965). *The Emergence and Linguistic Background of Judaeo-Arabic: A Study of the Origins of Middle Arabic*. London: Oxford University Press.

BLAU, J. (1980). *Judaeo-Arabic Literature: Selected Texts*. Jerusalem: Magnes Press.

BLAU, J. (1988). *Studies in Middle Arabic and its Judaeo-Arabic variety*. Jerusalem: Magnes Press, Hebrew University.

BLAU, J. (2000). Are Judaeo-Arabic and Christian Arabic misnomers indeed? *Jerusalem Studies in Arabic and Islam*, 24, 49–57.

BLAU, J. (2001). The Linguistic Character of Saadia Gaon's Translation of the Pentateuch. *Oriens*, 36, 1.

BLAU, J. (2002). *A Handbook of Early Middle Arabic*. Jerusalem: Max Schloessinger Memorial Foundation, Hebrew University of Jerusalem.

BLAU, J. (2006). *Milon le-ṭeqštim 'Arviyim-Yehudiyim mi-Yeme ha-Benayim*. Yerushalayim: ha-Akādemyah la-lashon ha-'Ivrit: ha-Akādemyah ha-le'umit ha-Yišre'elit le-mada'im.

CHIESA, B. (2003). Il giudeo-arabo. Problemi e prospettive con un esempio (il primo trattato di fonetica ebraica). *Materia giudaica VIII/1*, 41–51.

D'OTTONE-RAMBACH, A., & INTERNULLO, D. (2018). One Script for Two Languages: Latin and Arabic in an Early Allographic Papyrus. In D'Ottone-Rambach (ed.) *Palaeography between East & West – Proceedings of the Seminars on Arabic Palaeography*, supplemento n°1 alla Rivista degli Studi Orientali (vol. XC). Pisa; Roma: Fabrizio Serra Editore.

FISCHER, A., & BRÜNNOW, R.-E. (1966). *Arabische Chrestomathie Aus Prosaschriftstellern*. Leipzig: Veb Verlag Enzyklopädie.

FRIEDLAENDER, I. (1902). *Arabisch-deutsches Lexikon zum Sprachgebrauch des Maimonides: Ein Nachtrag zu den arabischen Lexicis*. Frankfurt: Verlag Von J. Kauffmann.

GABRIELI, F., & VACCA, V. (A c. di). (1957). *Le piu' belle pagine della letteratura araba*. Milano: Nuova Accademia Editrice.

GOITEIN, S. D. (1968). *A Mediterranean Society: The Jewish Communities of the Arab World as Portrayed in the Documents of the Cairo Geniza*, vol. I–VI. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

GRÜNERT, M. (1903). *Arabische Lesestücke*. Prag: G. Neugebauer.

HALKIN, A.S. (1949). Judeo-Arabic Literature. In L. Finkelstein (A c. Di), *The Jews: Their History, Culture, and Religion*, 784–816. New York: Harper & Brothers Publishers.

HARY, B.H. (1990). The importance of the orthography in judeo-arabic texts. In *Proceedings of the Tenth World Congress of Jewish Studies*, vol. Division D, 1, 77–84. Jerusalem: World Union of Jewish Studies.

HARY, B.H. (1995). Judeo-Arabic in Its Sociolinguistic Setting. *Language and Culture in the Near East*, 15, 73–99.

HARY, B.H. (1996). Adaptations of Hebrew Script. In Daniels, P.T. and Bright, W. (eds.), *The World's Writing Systems* (727–734, 741–742). New York: Oxford University Press.

HARY, B.H. (2000). Egyptian Judeo-Arabic Šarḥ. Bridging the Cultures of Hebrew and Arabic. In Hary, B.H., Hayes, J.L. & Fred, A. (eds.), *Judaism and Islam: Boundaries, Communication, and Interaction. Essays in Honor of William M. Brinner*, vol. XXVII, 395–407. Leiden; Boston and Köln: Brill.

HARY, B.H. (2009a). The Translation of Prepositions in Egyptian Judeo-Arabic Šurūḥ. In *Afroasiatic Studies in Memory of Robert Hetzron*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 183–194.

HARY, B.H. (2009b). *Translating Religion: Linguistic Analysis of Judeo-Arabic Sacred Texts from Egypt*. Leiden; Boston: Brill.

HARY, B.H. (2012). Judeo-Arabic as A Mixed Language. In Zack L. & Schippers, A. (eds.), *Middle Arabic and mixed Arabic: diachrony and synchrony*. Leiden: Brill, 125–144.

HOPKINS, S. (2001). *Maimonides' Commentary on Tractate Shabbat: The Draft Commentary according to the Autograph Fragments from the Cairo Geniza*. Jerusalem: Ben-Zvi Institute.

HOPKINS, S., & BLAU, J. (1984). On Early Judaeo-Arabic Orthography. *Zeitschrift für Arabische Linguistik*, (12), 9–27.

LANZA, V.B. (2014). *Commentario al Cantico dei Cantici: Analisi di un manoscritto giudeo-arabo medievale* (Tesi magistrale). Università di Roma Tre.

LEOPARDI, G. (1827). *Crestomazia italiana*. Milano: Ant. Fort. Stella.

LESLAU, W. (1945). Hebrew Elements in the Judeo-Arabic Dialect of Fez. *The Jewish Quarterly Review*, 36(1), 61–78.

MASCITELLI, D. (2006). *L'arabo in epoca preislamica: formazione di una lingua*. Roma: L'Erma di Bretschneider.

MORALI, O. (1823). *Crestomazia Greca ad uso dei Ginnasi della Lombardia*. Milano: Dall'imperiale regia stamperia.

NALLINO, C.A. (1963). *Chrestomathia Qorani Arabica: Notas adiecit glossarium confecit*. Roma: Istituto per l'Oriente (I. P. O.).

POZZOLI, A. (1912). *Storia e antologia della letteratura araba*. Milano: Sonzogno.

STILLMAN, N.A. (1988). *The Language and Culture of the Jews of Sefrou, Morocco: An Ethnolinguistic Study*. Manchester: University of Manchester.

TOBI, Y. (2012). Written Judeo-Arabic: Colloquial versus Middle Arabic. In Zack L. & Schippers, A. (eds.), *Middle Arabic and mixed Arabic: diachrony and synchrony*. Leiden: Brill, 265-277.

TUFARULO, G.M. (2010). Giacomo Leopardi e la nascita della Crestomazia italiana. La scelta di luoghi insigni ed il vate dell'infinito. *Silarus*, 7-10.

ZACK, L., & SCHIPPERS, A. (A c. di). (2012). *Middle Arabic and mixed Arabic: diachrony and synchrony*. Boston: Brill.

ZURETTI, C.O. (1931). Crestomazia. In *Enciclopedia Italiana*, vol. XI. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana

SITOGRAFIA

<<http://fjms.genizah.org/>> (ultimo accesso 08.03.2018)

<<https://www.tms.edu/>> (ultimo accesso 08.03.2018)

Alma Salem*
Cristina Solimando**

*L'insegnamento dell'arabo a studenti arabofoni:
una tematica attuale e complessa*

Introduzione

La lingua araba è caratterizzata da una particolare situazione sociolinguistica, nota con il nome di diglossia. Il parlante arabo acquisisce sin dalla nascita il dialetto, lo usa per la comunicazione di tutti i giorni, in famiglia, con gli amici, e impara la lingua standard a partire dall'età scolare. Se da un lato questa rappresentazione potrebbe non apparire come un fatto eccezionale, dall'altro la divergenza tra lingua standard e dialetto in termini di utilizzo e di percezione da parte dei parlanti è particolarmente accentuata nel mondo arabo: ciascun arabofono ha come lingua madre un dialetto ma, come spesso accade, vede nella lingua classica il veicolo unico di valori culturali, religiosi e identitari.

Lo studio che presentiamo intende illustrare il legame che una categoria particolare di arabofoni, vale a dire la seconda generazione di arabi che vive in Italia, ha con la lingua araba. Nel sistema scolastico, il pluralismo linguistico e culturale è diventato oggi non solo un dato di fatto ma un elemento di arricchimento della scuola italiana, che si è così trasformata in luogo ideale per la mediazione linguistica e per i delicati processi di

* Alma Salem è esperta linguistica di lingua araba all'Università degli Studi di Napoli "l'Orientale" e docente a contratto all'Università degli Studi Internazionali di Roma UNINT.

** Cristina Solimando è ricercatrice di Lingua e Letteratura araba all'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 Alma Salem del par. 3.

costruzione dell'identità in una società sempre più multiculturale. La questione della seconda generazione di immigrati non viene più presentata come fattore di difficoltà, bensì di pluralità linguistica e culturale alla luce di un continuo processo di negoziazione identitaria e sociolinguistica. È all'interno di questo contesto che si sono concretizzate le teorie di una educazione scolastica plurilingue e, sempre alla luce di questa nuova visione della scuola italiana, si è iniziato a inserire, sebbene in modo tutt'altro che sistematico e capillare, l'insegnamento nelle scuole secondarie di lingue extraeuropee come l'arabo e il cinese.

I giovani arabi di seconda generazione rappresentano un caso particolarmente interessante: come tutti i bilingui, mostrano di padroneggiare due codici, l'italiano e un dialetto arabo, ma il termine "lingua araba" non sempre coincide con la lingua di cui hanno la perfetta padronanza bensì viene spesso riferito alla lingua classica, depositaria del patrimonio letterario e religioso del mondo arabo. Questo studio intende esaminare le problematiche educative e sociolinguistiche relative all'esperienza della seconda generazione di arabofoni in Italia e alla loro percezione del concetto di identità attraverso il legame con la lingua di origine allo scopo di definire il contesto in cui si inserisce l'insegnamento dell'arabo nelle scuole e nelle università italiane. A tal fine saranno analizzate le loro attitudini linguistiche, l'uso dell'arabo nella vita quotidiana e il loro bi-plurilinguismo, senza ovviamente trascurare il legame con il paese di origine, il ruolo della lingua araba nel mantenerlo vivo e il ruolo dei genitori nella trasmissione della lingua e cultura araba ai propri figli all'interno del contesto immigratorio.

Dopo una breve disamina delle caratteristiche diglossiche dell'arabo e del concetto di bilinguismo, sarà presentata l'indagine basata su un questionario somministrato a 145 studenti arabofoni di seconda generazione (45 universitari, 40 studenti della scuola secondaria di II grado, 30 della scuola secondaria di I grado e 30 della scuola primaria), nati in Italia o arrivati prima dell'età scolare e con uno o entrambi i genitori di origine araba.

1. *La lingua araba tra realtà e costruzione identitaria*

Ormai da diversi decenni si parla di diglossia, pluriglossia, *continuum* diglossico, arabo mediano. Riportiamo qui la definizione che ha dato inizio al dibattito sulla realtà sociolinguistica araba (Ferguson 1959: 325):

«La diglossia è una situazione linguistica relativamente stabile in cui, in aggiunta ai dialetti originari della lingua (che possono comprendere una varietà standard o standard regionali), vi è una varietà sovrapposta molto

divergente ed altamente codificata (spesso grammaticalmente più complessa), veicolo di un vasto e rispettato corpus letterario, sia di un periodo precedente sia di un'altra comunità linguistica, che viene usata per lo più per scopi formali e nella forma scritta, ma che non è mai usata da nessun settore della comunità per la comune conversazione»

Con il termine 'diglossia', Ferguson intende descrivere una comunità caratterizzata dai seguenti aspetti: a) esistenza di vari dialetti di una lingua (varietà bassa); b) esistenza di una varietà sovrapposta ai dialetti (varietà alta); c) stabilità nella coesistenza di varietà alta e varietà bassa; d) la varietà alta è veicolo di una prestigiosa tradizione letteraria; e) la varietà alta è altamente codificata, standardizzata; f) la varietà alta è appresa a scuola attraverso istruzione formale; g) la varietà alta è impiegata per quasi tutti gli scopi, scritti e parlati formali; h) la varietà alta non è usata da alcun settore della comunità per la conversazione ordinaria. Ferguson parla anche della differenza di prestigio come una delle proprietà fondamentali della diglossia, tanto che molto spesso gli arabofoni negano al dialetto il suo essere lingua materna. La situazione di diglossia è diversa da quella di compresenza di una lingua standard con i suoi dialetti: la differenza sta nel fatto che nella situazione di diglossia nessun segmento della comunità parlante usa la varietà H per la normale conversazione quotidiana; anzi, l'eventuale suo uso viene sentito dagli altri parlanti come artificiale e ridicolo. La lingua usata in casa presenta scarse variazioni tra parlanti colti e parlanti meno colti; ciò significa che in una società diglossica, la varietà alta non si acquisisce nascendo nella famiglia giusta, ma andando a scuola.

Sebbene la teoria fergusoniana sia stata accusata di essere troppo rigida da studiosi quali Mitchell (1994), Holes (2004) e Bassiouney (2009) che preferiscono presentare la situazione linguistica come caratterizzata da diversi livelli linguistici all'interno dei due poli descritti da Ferguson, è certo che la percezione da parte degli arabofoni rimane strutturata in termini dualistici. Il binomio lingua-identità è declinato in termini di lingua classica-identità. Ciò che definisce i confini del mondo arabo non è tanto la religione islamica, diffusa ben oltre i confini arabi, ma la lingua: l'idioma che accomuna la comunità araba è quello in cui il Testo Sacro è stato rivelato, vale a dire la *fushà* 'la più pura'.

L'attribuzione di valori identitari alla varietà classica è particolarmente evidente nei processi di costruzione dell'identità all'interno dei fenomeni migratori: come risulta da questo studio, i giovani di seconda generazione, pur conoscendo solo superficialmente la loro cultura di origine, hanno la consapevolezza che la lingua araba è veicolo di una cultura secolare e

che essa rappresenta il mezzo privilegiato per conoscere meglio le proprie origini etniche e religiose, per accedere al patrimonio culturale arabo e per sentirsi integrati nel contesto sociale ed educativo italiano.

2. *Bilinguismo*

Le definizioni date finora al fenomeno del bilinguismo sono numerose e non sono sempre concordanti: si passa, infatti, da criteri rigidi secondo cui i bilingui possiedono un livello di competenze equivalente in entrambe le lingue come se si trattasse della somma di due monolingui fino a quella estremamente flessibile in base alla quale il bilingue è chiunque sia in grado di esprimersi in più di una lingua. La definizione più convincente è quella di Siguàn e Mackey che descrivono il bilingue come «persona che, oltre alla sua prima lingua, possiede una competenza analoga in un'altra lingua e che è capace di usarle entrambe in qualsiasi circostanza con uguale efficacia» (1992: 30). Vi sono alcune variabili che caratterizzano il bilinguismo:

1. età e modalità di acquisizione delle due lingue;
2. livello delle competenze linguistiche;
3. frequenza e dominio d'uso della lingua;
4. atteggiamento verso il bilinguismo, vale a dire il ruolo che le due lingue esercitano sul piano di costruzione dell'identità.

Il bilingue è capace di separare i due codici linguistici usandoli come sistemi indipendenti; ciò significa che quando si esprime nella lingua A, pronuncia e costruisce frasi seguendo solo le regole di questa lingua. La separazione tra i due sistemi linguistici inizia in età infantile e non è mai perfettamente completa dal momento che spesso si verificano interferenze tra le due lingue. L'equilibrio tra la lingua principale e la seconda lingua è basato sull'influenza che le circostanze sociali e le dinamiche sociolinguistiche esercitano molto spesso sulla coesistenza delle due lingue e questo perché attraverso la lingua, l'individuo esprime la sua appartenenza a un gruppo e rivendica la propria identità.

La prima difficoltà nella valutazione della competenza linguistica di un bilingue risiede nella pluralità degli aspetti da considerare: accanto alle competenze semantica, morfosintattica e lessicale non deve essere trascurata la padronanza sociolinguistica, vale a dire la capacità di distinguere le diverse modalità e i diversi contesti di uso della lingua. È raro trovare un bilingue perfetto, che possiede la completa competenza in tutti gli aspetti

nelle due lingue; d'altro canto, è più comune il bilingue che presenta una maggiore padronanza in una lingua, che definiamo lingua principale, o che dimostra maggiori competenze in alcuni aspetti della lingua A e in altri della lingua B. Infatti, sono molti casi in cui un parlante comprende e parla due lingue, ma è in grado di leggere e scrivere solo in una; questo accade quando il bilingue comunica all'interno dell'ambiente domestico una varietà dialettale della stessa, come nel caso dei soggetti arabofoni esaminati in questa ricerca.

2.1. *Bilinguismo e insegnamento della lingua materna: il caso dell'arabo*

L'importanza che la lingua materna ricopre nel processo di trasmissione dell'identità culturale è ormai un dato incontestabile¹. Beacco (2005: 9) sottolinea che l'identificazione della lingua materna può cambiare all'interno del contesto migratorio in cui il bambino cresce dal momento che è spesso esposto alla lingua del paese ospitante quando questa viene usata, ad esempio, da fratelli o sorelle. In tal caso si parla di 'bilinguismo migrante', definizione con la quale ci si riferisce a una situazione in cui il bilingue percepisce entrambe le lingue come materne (De Renzo 2014: 182). In tali contesti, accade spesso che la lingua del paese di origine riveste un valore identitario e di appartenenza culturale indipendentemente dal suo livello di padronanza linguistica. Questa considerazione porta, oltre a un ripensamento del concetto di lingua madre, alla necessità di adottare delle politiche scolastiche consapevoli, che tengano conto del legame degli studenti immigrati (o figli di immigrati) con la loro lingua di origine e dell'importanza che il suo insegnamento esercita nel processo di integrazione e socializzazione dei giovani.

L'intensificarsi dei movimenti migratori ha spinto l'Unione Europea a riflettere sull'adozione di politiche adeguate al nuovo contesto sociale e linguistico in cui le scuole devono operare. Le prime direttive sull'educazione dei figli di migranti hanno assunto un carattere assimilazionista volto all'inserimento degli studenti stranieri nella cultura del paese ospitante trascurando la lingua e i riferimenti culturali del paese di origine. Solo a partire dagli anni Settanta si è fatta strada la consapevolezza di dover impostare

¹ Vedi Vedovelli M., A.A. (2010). *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Perugia: Guerra; Balboni P. E. (1996). *Educazione bilingue*, Perugia: Guerra; Schiavi Fachin S. (a cura di). (2003). *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Udine: Forum; Gilardoni S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, Milano: EDUCatt.

le politiche linguistiche europee sul multiculturalismo e sull'insegnamento delle cosiddette lingue di immigrazione nelle scuole.

L'inserimento dell'arabo nei programmi scolastici ha, sin dall'inizio, evidenziato le difficoltà dovute alla natura diglossica (o pluriglossica) di questa lingua: insegnare lo standard, nonostante questa rappresenti la varietà nella quale il mondo arabo si riconosce, significa insegnare una lingua che non è materna e della quale gli studenti arabofoni non hanno spesso alcuna competenza. Il loro unico contatto con l'arabo standard avviene attraverso i programmi dei canali satellitari, la frequentazione di corsi legati alle moschee e a casa grazie all'impegno dei genitori che decidono di insegnare loro le prime nozioni linguistiche. Le proposte finora avanzate volte all'insegnamento di un dialetto si sono scontrate con le difficoltà dovute alla scelta di quale dialetto insegnare e con l'opposizione da parte delle autorità dei paesi arabi che, oltre a non considerare le varietà dialettali degne di essere insegnate, guardano all'arabo standard come all'unico strumento di accesso al patrimonio culturale e religioso arabo.

Le differenze tra i sistemi educativi europei ostacolano l'applicazione di qualsiasi progetto comune. Infatti, ogni paese ha sviluppato la sua politica in considerazione dei seguenti criteri:

- » i contesti migratori;
- » le politiche migratorie e, soprattutto, d'integrazione;
- » i principi fondatori delle nazioni, che si riflettono nelle filosofie dei sistemi educativi.

I programmi di insegnamento dell'arabo nelle scuole europee sono stati realizzati seguendo tre modelli:

- » in collaborazione bilaterale tra paese ospitante e paesi di origine: è questo il caso della Francia, Belgio, alcuni Länder tedeschi, la Spagna, il Portogallo e l'Italia.
- » assunzione della piena responsabilità educativa da parte del paese ospitante, come in Svezia, Olanda, Danimarca e alcuni Länder tedeschi.
- » assunzione del compito di insegnare la lingua di associazioni private con il sostegno delle autorità locali, come avviene ad in Gran Bretagna.

Esamineremo nel prossimo paragrafo le politiche linguistiche e le scelte compiute in Italia in considerazione dei dati relativi al flusso migratorio proveniente dai paesi arabi.

3. *Immigrati arabi in Italia*

Il fenomeno dell'immigrazione dai paesi arabi in Italia è relativamente recente, anche se si tratta di una realtà che si afferma e si consolida giorno dopo giorno.

Secondo gli ultimi dati Istat, i cittadini di origine araba rappresentano il 20,6% del totale degli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia il 1° gennaio 2017².

La maggior parte, ossia il 95,7 %, proviene da quattro paesi del Nord Africa: il 61% dal Marocco, il 14,2% dall'Algeria, il 3,3% dalla Tunisia e il 17.1 % dall'Egitto. Il resto, il 4,3 %, dagli altri paesi arabi³.

Per quanto riguarda i minori di origine araba, essi rappresentano, fino al 1° gennaio 2016, più del 26% dei minori non comunitari⁴, percentuale che tende ad aumentare⁵.

I marocchini sono il terzo gruppo più importante degli alunni di origine straniera; con i tunisini ed egiziani gli alunni arabi raggiungono il 16,9%. Dal punto di vista linguistico, l'arabo risulta essere la seconda lingua parlata dagli studenti nelle scuole italiane.

Andando per livello scolastico, si evincono le seguenti percentuali:

² <https://www.istat.it/it/files/2017/10/Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf?title=Cittadini+non+comunitari+++10%2Fott%2F2017++Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf> (ultimo accesso 24.11.2017).

³ Dati elaborati in base alle tabelle Istat, <<http://www.istat.it/it/archivio/204296>> (ultimo accesso 20.12.2017).

⁴ I marocchini rappresentano il 16,9%, gli egiziani il 5,2% e i tunisini il 3,9% tunisini. Vedi <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Aree tematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2016/RC_MAROCCO_DEF.pdf> (ultimo accesso 20.12.2017);

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_EGITTO_DEF.pdf#search=egitto%202016> (ultimo accesso 20.12.2017);

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_TUNISIA_DEF.pdf#search=tunisia%202016> (ultimo accesso 20.12.2017).

⁵ <http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf> (ultimo accesso 15.12.2017).

- » nella scuola dell'infanzia i marocchini sono il secondo gruppo più numeroso (15,8%) e con i tunisini e gli egiziani, gli alunni arabi nella scuola d'infanzia raggiungono il 20,5%;
- » nella scuola primaria, gli alunni marocchini sono al secondo posto (13,5%) e con gli alunni tunisini ed egiziani, gli alunni arabi raggiungono il 18.1%;
- » nella scuola secondaria di I grado i marocchini sono il terzo gruppo (11,5 %) e con i tunisini e gli egiziani raggiungono il 15,8%;⁶
- » nella scuola secondaria di II grado, i marocchini sono il terzo gruppo (9,3 %) e con i tunisini e gli egiziani raggiungono il 12,7 %.⁷

Secondo i risultati della Fondazione ISMU elaborati in base ai dati del MIUR, la percentuale degli alunni arabi è più alta nella scuola primaria, rispetto alle altre comunità, seguita dalla scuola d'infanzia e, poi, dalla scuola secondaria di I e II grado.

Per quanto riguarda il genere degli alunni, c'è un certo equilibrio tra femmine e maschi marocchini e uno squilibrio per quello che riguarda gli egiziani (42,4% delle femmine contro il 57,6% dei maschi).

Per verificare la necessità di inserire l'insegnamento della lingua araba nelle scuole in cui si registra una maggiore presenza di alunni arabi, si è ritenuto opportuno effettuare una ricerca sul campo, somministrando un questionario strutturato ad alunni di alcune scuole della capitale e a studenti universitari delle Università di Roma (La Sapienza, Roma Tre, Unint) e dell'Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale'⁸. La scelta di includere una fascia di età estesa, da 6 a 26 anni, nasce dalla necessità di esplorare il fenomeno della seconda generazione nella sua complessità e nel suo pieno dinamismo.

Tutti gli intervistati appartengono alla seconda generazione, sono quindi nati in Italia o arrivati in età prescolare e hanno uno o entrambi genitori di origine araba, non importa di quale paese arabo. Ai fini della ricerca non si è fatta alcuna distinzione fra gli arabofoni con o senza cittadinanza italiana.

⁶ A questo riguardo, c'è un maggior divario in termini di percentuale, pari al 3.7%, rispetto ai rumeni.

⁷ Anche in questo caso si registra un maggiore divario, in termini del 5.6%, con i rumeni.

⁸ La scelta di inserire anche gli studenti universitari di Napoli è motivata dal mio impiego nell'Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale' come collaboratrice ed esperta di lingua araba. Questo aspetto ha facilitato il contatto diretto con gli studenti oltre a creare un'atmosfera di fiducia, necessaria per questo tipo di analisi.

Il campione scelto è formato da 145 informanti, divisi in quattro sottocampioni a seconda del livello di studio: 45 universitari, 40 studenti della scuola secondaria di II grado, 30 della scuola secondaria di I grado e 30 della scuola primaria. I questionari sono stati compilati nei mesi di ottobre, novembre e dicembre del 2016. I dati del supporto cartaceo sono stati inseriti in tabelle (ogni intervista occupava una riga mentre ogni colonna rappresentava un dato) con l'ausilio del software Microsoft Excel, trasformando le domande a scelta chiusa e quelle con 2 o più alternative in valori numerici, mentre le risposte alle domande a scelta libera o a tema aperto sono state raggruppate e classificate in diverse categorie. A ciascuna di loro è stato dato un valore numerico.

In una fase successiva della ricerca è stata sviluppata una tabella generale che include tutto il campione, in seguito rielaborata, incrociando i dati con le seguenti tre variabili:

- » Livello di istruzione che corrisponde alla fascia di età
- » Genere
- » Paese di origine dei genitori (o uno di loro per le coppie miste).

Per quanto riguarda il questionario, le domande rivolte agli intervistati sono state le seguenti:

1. “Conosci una variante dialettale araba? Se sì dove l’hai imparata?”
2. “Conosci l’arabo standard moderno? Se sì dove l’hai imparato?”
3. “Ti piacerebbe / ti sarebbe piaciuto imparare l’arabo nella scuola italiana? e perché?”
4. “Quale arabo avresti voluto imparare: L’arabo standard – Una variante dialettale – Tutti e due”
5. “Secondo te, sarebbe meglio che l’arabo sia insegnato anche ai tuoi compagni italiani?”

Con riferimento al primo quesito, il 99% del campione afferma di sapere almeno una variante dialettale araba,⁹ appresa a casa e, in alcuni casi, anche nel paese di origine.

Il 25% del campione considera il dialetto una lingua a sé.

La ricerca empirica dimostra che considerare il dialetto una lingua a sé è maggiormente sentito dagli scolari della scuola primaria e secondaria di

⁹ Le varianti registrate sono state 12: marocchino, algerino, libico, tunisino, egiziano, sudanese, siriano, palestinese, giordano, iracheno, yemenita, kuwaitiano

Il grado, percentuale che tende a decrescere presso gli studenti della scuola secondaria di II grado e dagli universitari. Infatti, il 57% degli scolari della scuola primaria considera il dialetto una lingua a sé, seguito dal 23% degli scolari della scuola secondaria di I grado.

Per quanto riguarda il secondo quesito, ossia se conoscono l'arabo standard moderno e dove lo hanno imparato, il 95% dichiara di studiare o di aver studiato almeno l'alfabeto arabo, il 70% dichiara di saper scrivere in arabo (discretamente, bene, abbastanza bene o molto bene), mentre il 30% scrive molto male o addirittura non sa scrivere.

L'arabo standard per il 32% degli intervistati si apprende nelle scuole legate alle moschee¹⁰, per il 24% a casa con i genitori, principalmente con la madre, per l'11% presso i centri culturali in Italia, il 9% nelle scuole dei paesi di origine, il 7% nelle Università o nelle scuole pubbliche in Italia, il 5% nelle scuole arabe di Roma.

Differenziando per livelli di istruzione, sottolineiamo che tra gli universitari ben il 23% di essi apprendono l'arabo standard a casa con i genitori, tra gli scolari della scuola secondaria di II grado il 44% e il 56% degli scolari della scuola secondaria di I grado studiano l'arabo standard nelle scuole delle moschee. Per quanto riguarda la scuola primaria, il 26% degli scolari apprende l'arabo standard a casa.

Se analizziamo i risultati secondo la variabile 'paese di origine' notiamo che l'arabo standard si apprende a casa con i genitori per gli egiziani (43%), nelle scuole legate alle moschee per i marocchini (58%) e per gli appartenenti ai paesi del Mashreq (37%), nei centri culturali soprattutto per i tunisini (42%). Questa alta percentuale è spiegata dalla presenza del centro culturale tunisino a Roma che funge da luogo d'incontro, di studio della lingua araba e di fruizione di diverse attività culturali.

Da sottolineare l'alta percentuale degli egiziani (26%) che hanno studiato l'arabo nelle scuole o nei centri culturali in Egitto.

Per quello che riguarda l'apprendimento dell'arabo nella scuola pubblica italiana solo l'8% ha avuto questa possibilità. In risposta alla domanda relativa all'eventualità di imparare l'arabo a scuola il 70% è favorevole a tale ipotesi.

¹⁰ La più importante è la scuola legata alla moschea 'Al-Huda' nel quartiere Centocelle a Roma che organizza corsi di lingua araba e cultura islamica presso la scuola secondaria di I grado del I.C. di via dei Sesami il sabato e la domenica: in questi giorni vengono messi a disposizione dell'associazione dei locali scolastici per tali attività che raccolgono più di 400 ragazze e ragazzi di origine araba.

Analizzando questo dato secondo il livello di istruzione, notiamo che la maggioranza degli universitari è favorevole (89%), mentre non lo è soprattutto il sottocampione degli informanti della scuola primaria (53%).

Passando alla variabile del genere, si nota che le femmine (75%) sono più favorevoli dei maschi (60%) all'insegnamento dell'arabo a scuola.

Quanto al paese di origine, invece, i tunisini con gli algerini e i libici sono i meno favorevoli a tale ipotesi.

Sui motivi che spingerebbero il campione a essere favorevole all'apprendimento dell'arabo a scuola, appare al primo posto (31%) la facilità dell'apprendimento, agevolata non solo dalla giovane età, che rende più facile imparare le lingue, ma anche dalla possibilità di condividere con i propri coetanei tale esperienza.

La seconda motivazione è di natura linguistica (19%), essendo considerata la lingua araba una lingua internazionale, espressione di una civiltà e cultura di grande rilevanza per gli intervistati.¹¹

La terza motivazione è di natura socioculturale (16%), che ravvisa nella lingua araba una potenzialità in grado di facilitare l'integrazione e la comprensione di una serie di dinamiche proprie del mondo arabo.¹²

La quarta motivazione addotta dagli intervistati è di natura pratica (14%).¹³

Seguono motivazioni di carattere identitario (10%¹⁴) e legate alle prospettive di lavoro (3%).¹⁵

Il 35% degli intervistati sono contrari alla possibilità di apprendere la lingua araba a scuola perché ritengono che la lingua sia molto difficile e graverebbe ulteriormente sul loro impegno scolastico¹⁶

¹¹ Tra le risposte più significative: «è una lingua importante parlata da molti, dovrebbe avere importanza e spazio come il francese e lo spagnolo», oppure «perché l'arabo è una lingua internazionale».

¹² Tra le più importanti argomentazioni: «avrebbe facilitato l'integrazione e avvicinato i due mondi: occidentale e orientale» e «sarebbe stato meglio per capire ciò che sta succedendo nel mondo arabo».

¹³ Le risposte più significative sono: «magari, così non sarei dovuto andare i sabati e le domeniche alla scuola della moschea» e «la scuola della moschea è molto lontana, la scuola mia è più vicina e comunque è un ambiente più familiare per me».

¹⁴ Una delle risposte è: «era giusto darmi l'opportunità ad imparare la mia lingua di origine. L'arabo è la mia metà, anzi sono arabo e devo imparare la mia lingua a scuola».

¹⁵ «Bisogna studiare l'arabo anche a scuola perché è molto richiesto nell'ambito lavorativo».

¹⁶ Tra risposte le più significative: «no, perché nella scuola italiana bisogna imparare l'italiano e non l'arabo, se no mi confondo» e «no, una materia di più, per favore no, anche perché l'arabo è molto difficile».

Prendendo in considerazione una caratteristica fondamentale della lingua araba, ovvero la diglossia o pluriglossia, si è posta la domanda su quale arabo insegnare a scuola: 1. l'arabo standard moderno, 2. una variante dialettale araba, 3. l'arabo standard insieme ad una variante dialettale.

Dalla ricerca è emerso che il 31% vorrebbe imparare solo l'arabo standard moderno, l'8% solo una variante dialettale, il 58% l'arabo standard e il dialetto e il 3% non lo sa o non ha risposto.

Analizzando le risposte secondo il grado di istruzione, il genere e il paese di origine si evince che è l'arabo standard ad essere preferito, soprattutto per gli studenti della scuola secondaria di II grado (48%), per i maschi, per gli appartenenti ai paesi del Mashreq (45%), i marocchini (36%) e gli egiziani (29%). I tunisini sono i meno interessati all'arabo standard.

Da parte sua, l'arabo dialettale riscontra un particolare gradimento dal 17% degli scolari della scuola secondaria di I grado, seguiti da quelli della scuola elementare. Le femmine, i tunisini e gli appartenenti ai paesi del Mashreq sono più favorevoli degli altri all'apprendimento solo del dialetto, mentre nessun egiziano vuole imparare solo il dialetto.

La possibilità di imparare l'arabo standard e il dialetto è vista favorevolmente dagli universitari (67%), dagli egiziani (71%), dai tunisini e dai libici (65%), dai marocchini (54%) e, infine, dagli appartenenti ai paesi del Mashreq (41%).

Venendo all'ultima domanda, ossia la possibilità che i coetanei italiani possano apprendere la lingua araba a scuola, l'80% del campione si è dimostrato favorevole¹⁷ contro il 20%.¹⁸

In particolare, la grande maggioranza degli universitari sarebbe stata favorevole (93%), laddove il 30% degli alunni della scuola primaria e secondaria di I grado non lo sarebbe stato.

Scendendo ancora nel dettaglio, le femmine sono più favorevoli dei maschi al coinvolgimento dei compagni italiani nello studio dell'arabo a scuola così come gli appartenenti al Mashreq (83%) al contrario dei tunisini e dei libici (76%).

¹⁷ Tra le motivazioni addotte in proposito, le principali sono state: "Così anche i miei amici scoprono l'importanza della lingua araba"; "Mi piacerebbe poterlo parlare anche con i miei compagni a scuola"; "Magari, così potrei finalmente essere il più bravo, e prendere voti più alti di miei amici".

¹⁸ Fra le motivazioni del rifiuto di una tale ipotesi: "No, adesso ho qualche vantaggio se lo imparano anche loro non avrò nessun vantaggio"; "No, non voglio mi sento in imbarazzo".

BIBLIOGRAFIA

BASSIUONEY R. (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

BEACCO J.-C. (2005). Langues et répertoire de langue: le plurilinguisme comme manière d'être en Europe. In: *Etude de référence du Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques.

BORRINI C., DE SANCTIS G. (a cura di). (2016). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico, a.s. 2015/2016*. Roma: MIUR, Ufficio di Statistica.

DE RENZO F. (2014). Educazione linguistica e plurilinguismo nell'Italia di oggi. In: Lo Castro G., Porciani E., *Visitare la letteratura. Studi in onore di Nicola Merola*. Pisa: ETS, 175-191.

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

HOLES C. (2004). *Modern Arabic. Structures, Functions and Varieties*. Chicago: Georgetown University Press.

MITCHELL T. F., S. EL-HASSAN. (1994). *Modality, Mood and Aspect in Spoken Arabic. With special reference to Egypt and the Levant*. London and New York: Kegan Paul International.

SANTAGATI M., ONGINI V. (a cura di). (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali: Rapporto nazionale A.s. 2014-2015*. Milano: Fondazione Ismu.

SIGUÀN M., MACKAY W.F. (1992). *Educazione e bilinguismo*. Nuoro: Insula.

Sitografia:

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2016/RC_MAROCCO_DEF.pdf>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapportiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_EGITTO_DEF.pdf#search=egitto%202016>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapportiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_TUNISIA_DEF.pdf#search=tunisia%202016>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<<http://www.istat.it/it/archivio/204296>>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf>, (ultimo accesso il 15.12.2017).

<https://www.istat.it/it/files/2017/10/Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf?title=Cittadini+non+comunitari++10%2Fott%2F2017++Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf>, (ultimo accesso il 24.11.2017).

Elisa Gugliotta *

*Arabish come supporto all'apprendimento
dei dialetti arabi come LS*

I. *Status quaestionis*

Nel contesto di analisi e di trattamento automatico della traslitterazione sono stati sviluppati diversi lavori incentrati sulla mappatura dell'arabish, utilizzando un modello di confronto 'carattere in arabish-carattere in arabo', tra queste ricerche ve ne sono alcune di notevole rilevanza, il lavoro di Chalabi e Gerges (2012), di Darwish (2013), di Al-Badrashiny et al. (2014), che hanno elaborato un metodo di conversione con input in arabo dialettale (Egiziano) scritto in caratteri arabish, ed output in arabo scritto in caratteri arabi, seguendo le convenzioni del CODA per l'Ortografia dell'Arabo Dialettale. Per la conversione dell'arabish in caratteri arabi sono già presenti sul mercato alcuni prodotti, come Microsoft Maren, Google Ta3reeb, Yamli, che sono intesi come supporti per il metodo di immissione con il proposito di generare testi in caratteri arabi utilizzando una trascrizione funzionale come passaggio intermedio, che porta gli utenti a non utilizzare, o ridurre il code switching. Nell'ambito della dialettologia araba, le prime proposte di utilizzo dell'arabish sono state avanzate da Mohamed Elmahdy, Rainer Gruhn e Wolfgang Minker (2012) che hanno presentato l'arabish come una valida alternativa alla trascrizione scientifica del dialetto, in quanto sistema spontaneo e più rappresentativo. Ferrag (2012) dimostra inoltre la convinzione, da parte di due campioni di studenti di arabo, che l'arabish sia uno strumento utile e necessario per migliorare la comunicazione con arabofoni. Tra i più recenti Hahne (2014) valuta l'ara-

* Elisa Gugliotta è docente di lingua italiana all'Università di Tunisi El Manar.

beasy, una variante dell'arabish, come una soluzione pratica definendola: leggibile, reversibile, 'digitabile' e praticabile.

2. Cos'è l'arabish

L'arabish, arabizi, o arabo delle chat, è un moderno sistema di rappresentazione grafica dell'arabo parlato, ideato dagli utenti arabofoni dei social-media, composto da aritmografemi: in gran parte in alfabeto romano e numeri¹, per questo motivo viene chiamato impropriamente romanizzazione² o traslitterazione³, tuttavia per quanto riguarda l'arabish non si tratta di una traslitterazione ma di un sistema più simile ad una trascrizione fonetica⁴, infatti rappresenta fenomeni come:

- » L'Assimilazione o *Sandhi*. Per esempio النور, 'la luce', appare in traslitterazione come *alnūr*, in trascrizione come *an-Nūr*, in arabish tunisino: <annour>.
- » La fusione dell'articolo determinativo con la preposizione precedente: العربية ovvero *fi al-ġurba*, 'all'estero' che viene pronunciata come *fil-ġurba* e appare in arabish tunisino come <fil 4orba>.
- » La Nunazione. Per spiegare il fenomeno prendiamo una stringa in arabo come قرأت كتاباً, 'ho letto un libro': questa frase risulta in traslitterazione come *qrā'tuktābā*, in trascrizione come *qarā'tu kitābān*, in arabish risulterebbe come <qra2t kteban>, tuttavia questa frase, essendo in arabo MSA, risulta molto formale e in effetti il fenomeno della Nunazione è difficilmente riportato in arabish, essendo una codifica dell'arabo parlato.
- » La Tā' marbūṭah ة, in traslitterazione *-a /-at/ h*, in trascrizione *-a*, ma non sempre viene così pronunciata, infatti in arabish viene spesso riportata come <@> con riferimento alla pronuncia inglese 'at'.

¹ (Taysir, Ali, Hedar, & Doss, 2013).

² L'operazione di traslitterazione che rende con i segni dell'alfabeto latino scritte di tipo non alfabetico (come per esempio le scritte ideografiche del cinese e del giapponese). L'arabish tenta di riprodurre sia i fonemi, che i grafemi.

³ La traslitterazione è la diretta riproduzione di lettere straniere per mezzo di caratteri latini, non ha come obiettivo principale quello di proporre un'interpretazione fonetica di un testo o di semplificarne la lettura ma quello di riprodurre il testo autentico, lettera per lettera, di modo che sia sempre possibile, anche sulla base della sola conoscenza dell'alfabeto originale o di quello traslitterante, ricostruire il testo nella grafia originale partendo dal testo traslitterato.

⁴ (Crystal, 2011).

Prendiamo ad esempio la parola tunisina بُوسَة, 'bacio', in traslitterazione come in trascrizione *būssa* o *būssat*, in arabish tunisino come <bouss@>.

- » La presenza delle vocali. Come sappiamo le stringhe in alfabeto arabo appaiono quasi sempre prive di vocali brevi, pertanto la traslitterazione dovrà rispecchiare la grafia, la trascrizione la fonetica, l'arabish, libero di ogni standardizzazione riprodurrà solo quelle necessarie alla comprensione del testo. Ad esempio nella frase <n7ebbek>, 'ti amo', possiamo osservare la presenza di due vocali: due 'e', ma nessuna delle due è riconducibile ad una vocale lunga dell'arabo, in lettere arabe apparirebbe infatti come نحبك.

Chiaramente una trascrizione può non essere necessaria per una madrelingua arabo, che sarebbe in grado di pronunciare quanto trascritto in modo corretto in ogni caso, ma può essere molto utile per coloro che non conoscono perfettamente la lingua araba e che, invece, hanno familiarità con l'alfabeto latino⁵. L'uso dell'arabish affiancato al dialetto potrebbe funzionare come un trampolino di lancio importante per l'apprendimento, pronunciare correttamente, e distinguere i fonemi. Si tratta di uno strumento utile per chiunque abbia familiarità con i suoni della lingua araba, ma che non è pienamente a conoscenza della lingua.

Un altro motivo per cui, chi ha a che fare con il mondo arabo e in particolare con il mondo socio-politico arabo, sarebbe facilitato dalla conoscenza dell'arabish, è il ruolo che i social-media ricoprono in questo settore, infatti, in maniera occulta l'EMC⁶ sta ampliando le possibilità di ciò che può essere chiamato testo arabo, tuttavia ogni tentativo di categorizzare pienamente le voci lessicali dell'arabish rischierebbe di diventare un lavoro obsoleto in breve tempo, trattandosi per l'arabish di un sistema ancora in via di standardizzazione⁷.

⁵ (Crystal,2011).

⁶ Electronically Mediated Communication.

⁷ (Baron,2008).

2.1. *Le problematiche legate all'arabish*

Bisogna inoltre considerare le seguenti problematiche:

- » L'arabish viene utilizzato solo da una parte della popolazione: i più giovani⁸.
- » A causa della natura informale di questo sistema di scrittura araba per le chat, non esiste una sola versione 'corretta', ma ci sono, nella trascrizione dello stesso carattere, numerose sovrapposizioni dovute alla personale convinzione dello scrivente.
- » L'arabish subisce anche una variazione di tipo diatopico, come codice rappresenta graficamente tutta una serie di fenomeni di variazione fonetica che si verificano a livello regionale; dunque non è un sistema grafico univoco e valido per ogni paese, ma presenterà caratteristiche differenti a seconda della pronuncia dello scrivente. Si prenda ad esempio il caso della lettera <ج>, *Ġim*, egiziana: pronunciata [g] in Egitto e [ʒ] in Tunisia, quindi rispettivamente riportata in arabish come <g>, e <j>.
- » Un'ulteriore variazione nel sistema di scrittura dell'arabish è causata dall'influenza della seconda lingua dell'utente (principalmente francese, inglese o italiana). Questo si può notare nel caso di fonemi presenti anche in alcune lingue europee, da cui si prende in prestito la rappresentazione grafica. Ad esempio in Tunisia, dove storicamente il bilinguismo con il francese è molto forte, la lettera <ش> sarà trascritta in arabish come <ch>, mentre in Egitto, dove il bilinguismo con l'inglese è la norma, lo stesso fonema sarà reso graficamente come <sh>.
- » Se considerassimo l'apprendimento di un dialetto arabo basato sul sistema di trascrizione 'misto' dell'arabish potremmo ipotizzare il verificarsi di un ritardo da parte del discente nella familiarizzazione con l'alfabeto arabo, ma in fin dei conti come abbiamo già vi-

⁸ L'alfabeto arabo delle chat è usato comunemente dai giovani del mondo arabo in contesti molto informali, ossia comunicando con gli amici o altri giovani su piattaforme online. Viceversa, non è mai utilizzato in ambiti formali e rarisimamente per messaggi lunghi. La lunghezza di ogni singolo messaggio nell'alfabeto arabo da chat supera difatti raramente un paio di frasi alla volta. Anche se oramai la lingua araba è integrata con Windows XP e Mac OS X, nei forum di Internet e nei programmi di *instantmessaging* (come Windows Live Messenger o Yahoo! Messenger) l'arabish continua ad essere usato perché non sempre sono disponibili tastiere arabe. Vi sono anche molte persone che non sono in grado di usare una tastiera araba, in quanto è molto più complicata di quella inglese.

sto la dialettologia araba si serve di sistemi di una traslitterazione scientifica incombendo nello stesso rischio, che tutto sommato per l'arabish è forse attenuato poiché rispecchia la fonetica ma anche la grafica di alcune lettere, si prenda ad esempio la lettera <ح>, in traslitterazione *h*, e in arabish <7>.

2.2. *I vantaggi derivanti dalla conoscenza dell'arabish*

Nonostante le problematiche legate alla mancata standardizzazione dell'arabish, l'interesse accademico per questo codice è in crescita, infatti negli ultimi dieci anni diversi linguisti hanno cominciato a scavare nel territorio relativamente inesplorato dell'EMC⁹. In fin dei conti, l'arabish fa parte del panorama moderno e non possiamo ignorare che:

- » Il fatto di saper usare il sistema arabish non inficia la competenza in MSA o in dialetto, poiché l'arabish non interviene a livello di sintassi ma solo a livello di trascrizione, e pertanto potrebbe risultare un supporto non indifferente per il principiante che verrebbe facilitato nelle prime fasi di apprendimento¹⁰.
- » Acquisire dimestichezza con il sistema arabish significherebbe avere una competenza in più che tornerebbe utile negli scambi tramite sms, o EMC con giovani arabofoni, nella modalità in cui loro stessi lo fanno.
- » Gli stessi arabofoni hanno sentito l'esigenza di creare prodotti per la decodifica dell'arabish, come Yamli¹¹, o Eiktub¹² utili per i sistemi in cui non sia presente la tastiera araba.
- » Il binomio Media e Sicurezza ha un significato più che rilevante nella società odierna, la maggior parte delle informazioni socio-politiche sul mondo arabo oggi circolano sul web e in particolare su Twitter¹³, dove sono spesso veicolate in arabish; basti pensare al ruolo dei social-media durante le Primavere Arabe¹⁴.

⁹ (Baron, 2008).

¹⁰ (Aboelezz, 2008).

¹¹ Nel 2008 *Language Analytics* crea Yamli, il logo iniziale porta con sé questa frase: 2oktob 3arabi! 'scrivi in arabo!' <<https://www.yamli.com/>> (ultimo accesso 08.03.2018).

¹² Nel 2008 *LinguArabica* fonda Eiktub'scrivi!' basato sulla trascrizione BATR di Bikdash <<http://www.eiktub.com/>> (ultimo accesso 08.03.2018).

¹³ (Fahmy, 2010).

¹⁴ (Lotan, Graeff, Ananny, Gaffney, Pearce, & Boyd, 2011).

La capacità di decodificare o di costruire piccoli testi in arabish risulta quindi imprescindibile per chi intende trascorrere un periodo in un paese arabo o per chi è portato a farlo per questioni di lavoro.

3. *Conclusioni*

Considerando che la dialettologia araba utilizza da sempre la traslitterazione delle lettere arabe in caratteri latini per meglio rappresentare le sfumature dei diversi dialetti arabi¹⁵, e considerando che la trascrizione mista¹⁶ dell'arabish, in base a quanto osservato e anche secondo studiosi che la considerano il codice di maggior successo¹⁷, è possibile concludere affermando che l'arabish potrebbe essere un buon supporto per il discente di livello A0 o A1¹⁸, e si potrebbe quindi valutare l'ipotesi di associare all'insegnamento dei dialetti arabi anche una breve illustrazione dei meccanismi più diffusi e in via di standardizzazione dell'arabish, questo chiarimento potrebbe essere quindi basato, oltre che sui meccanismi di trascrizione, anche su un corpus lessicografico estrapolato dai, composto di lessico proveniente dai molto dialetti arabi i cui parlanti utilizzino questo sistema grafico ai fini della comunicazione scritta sui social.

¹⁵ (Habash, Diab, & Rambow, 2012).

¹⁶ Una traslitterazione può essere considerata come viziata per uno dei seguenti motivi: (i) è ambigua, ovvero rende alcuni fonemi arabi con la stessa traslitterazione, o genera confusione a causa di un digramma, come /sh/ che invece di essere inteso come la codifica per un singolo fonema può essere confuso con due fonemi adiacenti; (ii) usa simboli, per rappresentare fonemi, che possono essere considerati troppo simili; le traslitterazioni ASCII utilizzano lettere maiuscole per disambiguare fonemi, che sono facili da scrivere, ma possono essere considerati esteticamente poco accettabili.

¹⁷ (Yaghan, 2008).

¹⁸ (Allehaiby, 2013).

BIBLIOGRAFIA

Fonti primarie

ALLEHAIBY, W. H. (2013). Arabizi: An Analysis of the Romanization of the Arabic Script from a Sociolinguistic Perspective. *Arab World English Journal*, 4(3), 52-62.

ABOOLEZZ, M. (2008). Latinised Arabic and Connections to Bilingual Ability. In Siewierska, A., Short, M., & Bygate, M. (eds.), *Postgraduate Conference in Linguistic and Language Teaching* (Lancaster University, 3 luglio), 3, 1-23.

AL-BADRASHINY, M., ESKANDER, R., HABASH, N., & RAMBOW, O. (2014). Automatic Transliteration of Romanized Dialectal Arabic. In Morante, R., & Wen-tau, Yih (eds.), *The Eighteenth Conference on Computational Language Learning* (Baltimore, Maryland, 26-27 giugno 2014), 18, 30-39.

BARON, N. S. (2008). *Always On: Language in an Online and Mobile World*. Oxford: Oxford University Press.

CRYSTAL, D. (2011). *Internet Linguistics: A Student Guide*. New York: Routledge.

ELMAHDY, M., GRUHN, R., ABDENNADHER, S., & MINKER, W. (2011). Rapid Phonetic Transcription Using Everyday Life Natural Chat Alphabet Orthography for Dialectal Arabic Speech Recognition. In Douglas, S. C. (ed.), *2011 IEEE International Conference on Acoustic, Speech and Signal Processing, ICASSP* (Prague, Czech Republic, 22-27 maggio 2011), 4936-4939.

HABASH, N., DIAB, M. & RAMBOW, O. (2012). Conventional Orthography for Dialectal Arabic. In Kroes, N., & Ergün, N. (eds.), *the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation* (Istanbul, 21-27 maggio 2012), 8, 711-718.

INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1999). *Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.

JENKINS, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York: New York University Press.

YAGHAN, M. A. (2008). Arabizi: a Contemporary Style of Arabic Slang. *Design Issues*, 24(2). Cambridge, MA: MIT Press, 39-52.

Letteratura secondaria

ALLAGUI, I., & KUEBLER, J. (2011). The Arab Spring and the Role of ICTs Editorial Introduction. *International Journal of Communication*, 5, 1435–1442.

BIANCHI, R.M. (2012). Arabizi-When Local Arabic Meets Global English. *Acta Linguistica Asiatica*, 2(1), 89–100.

BOSCO, C., TONELLI, S., & ZANOTTO, F.M. (2015). *Proceedings of the Second Italian Conference on Computational Linguistics*. Trento: Accademia University Press.

BOWLES, S. (2006). Group Competition, Reproductive Leveling, and the Evolution of Human Altruism. *Science*, 314, 1569–1572.

BRENDA, D. (2007). *The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online*, Oxford: Oxford University Press.

CASTELLS, M. (2007). Communication, Power and Counter-Power in the Network Society. *International Journal of Communication*, 1, 238–266.

CHIARI, I. (2009). *Introduzione alla linguistica computazionale*. Roma: Laterza.

CROSIER, B. S., WEBSTER, G. D., & DILLON, H. M. (2012). Wired to Connect: Evolutionary Psychology and Social Networks. *Review of General Psychology*, 16, 235–239.

ELMAHDY, M., GRUHN, R., & MINKER, W. (2012). *Novel Techniques for Dialectal Arabic Speech Recognition*. Doha: Springer.

FAHMY, N. A. S. (2010). Revealing the ‘Agenda-Cutting’ through Egyptian Blogs: An Empirical Study. *The 11th Annual Symposium on Online Journalism*. Austin: University of Texas.

FREDDI, M. (2014). *Linguistica dei corpora*. Roma: Le bussole:Carocci.

GELBUKH A. (2015). Computational Linguistics and Intelligent Text Processing. *16th International Conference, CICLing 2015* (Cairo, Egypt, 14–20 Aprile), 616–619.

HORSTMANN, C. S., & CORNELL, G. (2005). *Java2, Volume I, Fondamenti*. Milano: SunMicrosystem Press.

HOWARD, P. N. (2011). *Castells and the Media: Theory and Media*. Cambridge: Polity Press.

HOWARD, P. N. (2010). *The Digital Origins of Dictatorship and Democracy, Information Technology and Political Islam*. New York: Oxford University Press.

ISHERWOOD, T. (2008). A New Direction or More of the Same?. *Arab Media & Society*. Oxford: University of Oxford.

LAVIE, A., YAROWSKY, D., KNIGHT, K., CALLISON-BURCH, C., HABASH, N., & MITAMURA, T. (2007). *Machine Translation Working Group*, Singapore: MINDS Workshops.

LEURS, K. (2010). *Digital Passages: Migrant Youth 2.0: Diaspora, Gender and Youth Cultural Intersections*, Amsterdam: Amsterdam University Press.

LIDDY, L., HOVY, E., LIN, J., PRAGER, J., RADEV, D., VANDERWENDE, L., & WEISCHEDL, R. (2007). *Natural Language Processing*, Singapore: MINDS Workshops.

LOTAN, G., GRAEFF, E., ANANNY, M., GAFFNEY, D., PEARCE, I., & BOYD, D. (2011). The Arab Spring. The Revolutions Were Tweeted: Information Flows during the 2011 Tunisian and Egyptian Revolutions. *International Journal of Communication*, 5, 1375–1405.

LUTZ, M. (2008). *Imparare Python*. Milano: Hops TecnicaNuove.

MCCAUGHEY, M. (2014). *Cyberactivism on the Participatory Web*, UK: Routledge.

MEZRAN, K., COLOMBO, S., & VAN GENUGTEN, S. (2011). *L'Africa mediterranea. Storia e future*. Roma: Donzelli Editore.

MOLL, Y. (2012). Islamic Televangelism: Religion, Media and Visuality in Contemporary Egypt. *Arab Media & Society*. Oxford: University of Oxford.

PETERS, K., & SEIER, A. (2009). Home Dance: Mediacy and Aesthetics of the Self on YouTube. In Snickers, P, Vonderau, P (eds.), *the Youtube Reader*. Stockholm: Wallflower Press, 390-407.

RADDAWI, R. (2015). *Intercultural Communication with Arabs: Studies in Educational, Professional and Societal Contexts*. Sharjah: Springer.

RADSCH, C. (2008). Core to Commonplace: The evolution of Egypt's blogosphere. *Arab Media & Society*. Oxford: University of Oxford.

RENAD, G. (2011). 'Arabizi is destroying the Arabic language' *Arab News* (20-04-2011).

RIETBROEK, P. (2010). *Brill's Simple Arabic Transliteration System*. Leiden: Brill.

SIMONE, R. (2008). *Fondamenti di linguistica*, Roma-Bari: Laterza.

TAYSIR, S., ALI, M., HEDAR, A., & DOSS, M. (2013). Mining Social Networks' Arabic Slang Comments. In *Proceedings of IADIS European Conference in Prague*, Czech Republic, 22-24 July.

VECCIA VAGLIERI, L., & AVINO, M. (2011). *Grammatica teorico-pratica della lingua araba*. Roma: Istituto per l'Oriente Carlo Alfonso Nallino.

WALL, M., & EL ZAHED, S. (2011). 'I'll Be Waiting for You Guys': A YouTube Call to Action in the Egyptian Revolution. *International Journal of Communication*, 5, 1333–1343.

Websites:

<<http://www.parlamento.it/application/xmanager/projects/parlamento/file/repository/affariinternazionali/osservatorio/approfondimenti/PI0040App.pdf>> (ultimo accesso il 19.01.2018)

<https://twitter.com/hashtag/Fech_Nestannew?src=hash>
(ultimo accesso il 19.01.2018)

<<http://www.arabmediasociety.com/UserFiles/AMS6%20Courtney%20Radsch.pdf>> (ultimo accesso il 19.01.2018)

<<http://www.google.com/ta3reeb/>> (ultimo accesso il 19.01.2018)

<<http://www.eiktub.com/>> (ultimo accesso il 19.01.2018)

<<https://www.yamli.com/>> (ultimo accesso il 19.01.2018)

Manuela E.B. Giolfo*
Federico Salvaggio**

*The Designing of Virtual Learning Environments for
Authentic Proficiency Enhancement in Arabic*

Introduction

Proficiency frameworks, such as the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) Proficiency Guidelines and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), conceptualize *language proficiency* as the ability to use language to deal with several socio-communicative tasks (SCT) referring to various real-life situations in ways that emulate the linguistic behavior of native speakers. When we apply this concept to the Teaching of Arabic as a Foreign Language (TAFL) we are confronted with the fact that Arabic native speakers, in carrying out the various SCT suggested by proficiency guidelines, do not resort to just a single variety of their language. For example, when asking the price of an item in the marketplace they will use a colloquial Arabic variety (CA) whereas when writing an academic essay they will resort to standard Arabic (SA). To cope with the SCT envisaged by proficiency frameworks both SA and CA are essential, together with their interaction (i.e. varieties interaction). The inclusion of the CA in the teaching of Arabic is particularly problematic. In most universities, language centers, and schools, inside

* Manuela Giolfo is Lecturer in Arabic at the University of Genoa.

** Federico Salvaggio, PhD in Digital Humanities at the University of Genoa, has taught Arabic language and translation in several universities in Italy, Libya and Egypt. Although the ideas expressed in this chapter come from a joint research project of both authors, Manuela E.B. Giolfo is to be held responsible for sections 2, 5, and 6, and Federico Salvaggio for sections 1, 3, and 4.

and outside the Arab world, «the teaching of Spoken Arabic [CA] still remains the exception rather than the rule» and «most students learn only the formal variety of Arabic [SA]» (Palmer, 2007: 111). This exclusion of CA from most Arabic curricula is related both to ideological factors such as the notion of language prestige associated with SA and practical factors such as the lack of standardization of CA, the great number of existing colloquial varieties, and the scarcity of adequate instructional materials (Younes, 2015: 27-28). Consequently, applying proficiency frameworks to TAFL implies not only the necessity of elaborating an approach that integrates both CA and SA but also of developing tools that allow the reproduction, inside and outside the classroom, of the complex varieties interactions at play in authentic linguistic contexts and that help to overcome some of the practical difficulties encountered in the teaching of CA.

The present contribution aims at illustrating how Information and Communication Technology (ICT) represents a unique means that enables the creation of a Virtual Learning Environment (VLE) where realistic linguistic inputs can be reproduced and learners can thus operate in ways that emulate native speakers' linguistic behavior in authentic contexts. In particular, we will illustrate how such VLEs allow the integration of language activities that, as it is the case in the real world, entail multiple skills, engage multiple senses, and involve multiple language varieties within a unified cognitive framework. This way VLE will be essential in supporting effective language acquisition and contributing to the enhancement of authentic proficiency in Arabic.

1. *Varieties interaction in the light of CEFR*

As seen above, one of the main challenges in the application of proficiency guidelines to TAFL is that of having to deal with more than one variety at once. The main difficulty behind that is to establish which variety or varieties should be introduced at different stages of the learning process and how. One way of tackling this problem is that of «trying to identify a default code for many contexts and communicative tasks» (Eisele, 2006: 200-01):

«in pedagogical terms, this means that one must start out by distinguishing the different codes to be taught and to associate them with particular linguistic tasks.» (Ibid.: 216)

We can therefore follow the sequence of SCT envisaged by proficiency frameworks at each level and associate to each of them the language varieties to which native speakers would normally resort to in carrying out those specific SCT in real-life situations. This way, proficiency frameworks will serve as a trace for the development of our model of integration of CA and SA throughout the whole learning and teaching process. In the present study we will focus on CEFR as a reference framework (cf. Kallas, 1995; Wahba, 2006), although ACTFL Guidelines could be employed as well with a similar purpose (cf. Al-Batal, 1992; Eisele, 2006; Taha, 2008). In doing that, we will move from upper levels to lower levels. Thus we will first highlight the complexity of variety interactions that take place at advanced levels and which reflect the actual linguistic behavior of native speakers in authentic contexts and then move downwards through CEFR levels in order to show how in connection with the SCT envisaged at intermediate and lower levels we witness a more polarized division of tasks and varieties. Such polarization only exists at lower and intermediate levels and as a mere consequence of the nature of the specific SCT envisaged at those levels. It does not reflect per se the reality of the linguistic choices operated by native speakers in authentic contexts. Thus, although the ideal ultimate goal, for the learners, remains that of reaching a proficiency level at which they are able to fully mimic those choices, in order to reach that level they will have to start from CEFR levels where the SCT involved imply a more rigid distinction of CA and SA or a clear predominance of one variety on the other.

We can follow CEFR general overview of proficiency levels (Council of Europe, 2001: 24) as a guideline to establish an association of CA and SA with SCT at various CEFR levels. At level C2, the SCT listed in CEFR general overview require CA and SA in equal proportions. Thus learners can switch between CA and SA to convey «finer shades of meaning precisely» (ibid.: 27) and to produce different socio-pragmatic effects. Some of the tasks may require CA alone, SA alone, or a mix of CA and SA. At level C1, SA and CA are also fairly balanced but SA prevails over CA. Many of SCT involved at this level imply the resort to SA in relation to formal «social, academic and professional» situations or to the production and understanding of written texts that include «specialised articles and longer technical instructions» or «expressing points of view at some length [...] about complex subjects» (ibid.). Some SCT involved at this level may imply the resort to CA or to a mix of CA and SA alongside the use of SA alone. Learners may be confronted with written texts presenting a

mixture of CA and SA or may use a mixture of CA and SA when using language «for social, academic and professional purposes» (ibid.: 24). At level B2, SA becomes clearly predominant over CA that reaches its minimum representation throughout CEFR six levels (see Fig. 1). Texts at this level include «both concrete and abstract topics, including technical discussions [...] [in one's] field of specialization» and 'detailed' texts «on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options» (ibid.). Thus Level B2 is mostly associated with SA and to a minor extent to CA in relation with SCT that imply the interaction «with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party» (ibid.). At this level some tasks may also be carried out by using a mix of CA and SA. At level B1 both varieties are, as at level C2, used in equal proportions. Level B1 envisages SCT such as dealing with «matters regularly encountered in work, school, leisure» and «most situations likely to arise while travelling» (ibid.) which require a complementary use of both CA and SA to be carried out. Other SCT tasks such as the production of «personal letters describing experiences at impressions» (ibid.: 26) or giving «reasons and explanations for opinions and plans» (ibid.) are almost exclusively associated with respectively SA alone or to CA alone. At level A2, CA prevails over SA. SCT tasks are either associated with CA alone or with CA and SA. SCT include routine tasks that are normally associated with CA and other SCT like understanding «advertisements, prospectuses, menus and timetables» (ibid.: 26) that are normally written in SA. Eventually at level A1, CA appears clearly predominant over SA. The almost totality of SCT require CA and are represented by very basic tasks such as 'introducing oneself' or using 'very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type'. Alongside these SCT there are also a few SCT that require SA like filling in «forms with personal details, for example entering» one's «name, nationality and address on a hotel registration form» (ibid.: 26).

We can visualize the distribution of SA and CA throughout CEFR six levels described above by means of following figure.

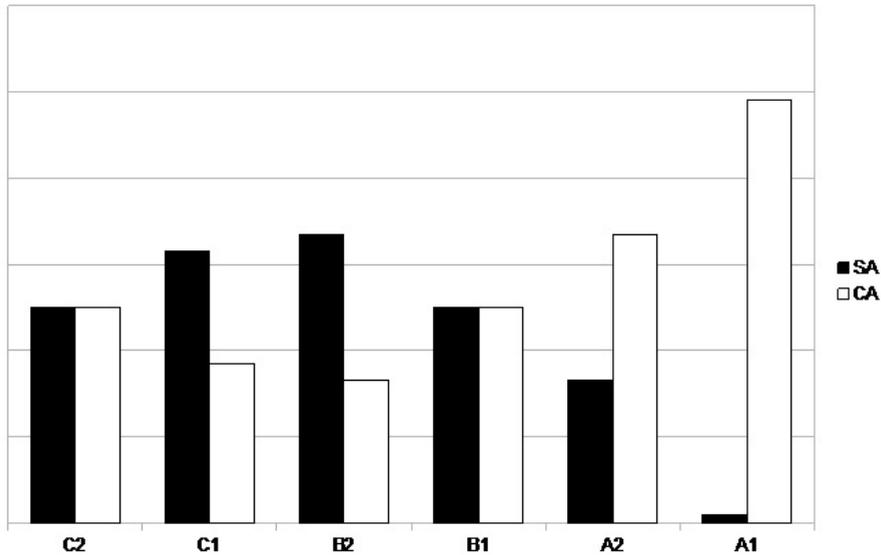


Fig. 1. Distribution of SA and CA within CEFR six levels

As we can see as we move down from upper to lower levels the two varieties that are initially balanced start diverging with SA prevailing over CA at level C1 and B2. Then at level B1 both varieties are again equally represented. In the passage from intermediate to lower levels, CA starts prevailing over SA and level A1 shows a clear predominance of CA at the expenses of SA. Moreover at lower levels SCT tend to be associated to one variety at a time whereas at upper levels alongside SCT that require either CA or SA we find tasks that must be carried out by a mixture of CA and SA. Thus as the level decreases (C2>C1>B2>B1>A2>A1) we witness a shift from a situation where the distinction between varieties is less marked and more vague to a situation with a more static and clearly identifiable distinction between purely CA-tasks and purely SA-tasks. As already mentioned the dichotomy between varieties that we observe at lower levels does not represent per se the linguistic reality of the Arabic language in authentic contexts and as the levels progress learners will become more and more aware of the extreme variability of the Arabic language and of the complex varieties interactions that take place in real-life situations.

In order to understand the constraints that determine the distribution of SA and CA illustrated so far, we will try to analyze the SCT envisaged by CEFR on the basis of the basic language skills, listening (L), speaking

(S), reading (R), writing (W), associated with them at each level. As done above we will follow CEFR general overview of proficiency levels (ibid.: 24) as a trace to establish the association of SCT at various CEFR levels and the basic language skills. We will group the four basic language skills into two sets of skills by virtue of the communication channel involved: written skills, i.e. listening & speaking (L/S), and oral skills, i.e. reading & writing (R/W). We can visualize the distribution of written and oral skills throughout CEFR six levels by means of following figure.

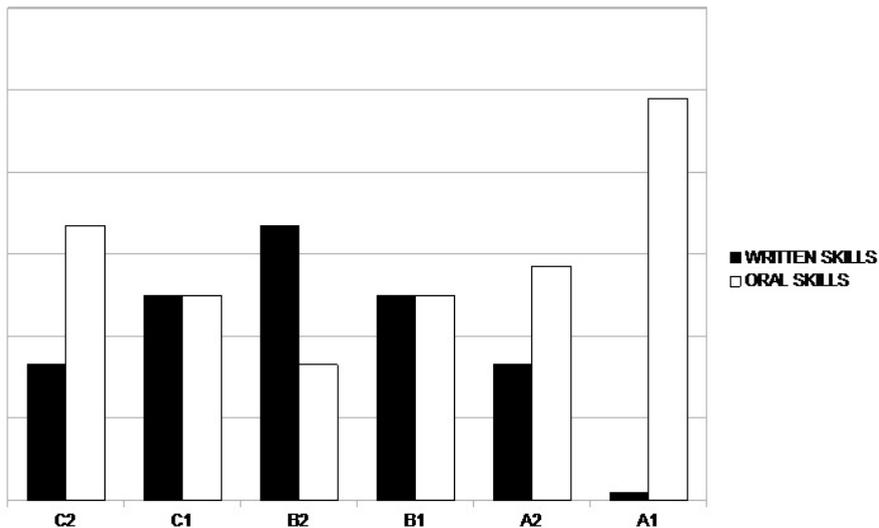


Fig. 2. Distribution of oral and written skills within CEFR six levels

As we can see at level C2, oral skills prevail over written skills as at this level some SCT, typically associated with full proficiency, such as expressing oneself «spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in the most complex situations» (ibid.) require L and S skills. At level C1 oral and written skills are perfectly balanced. At level B2 oral and written skills diverge again and this time written skills prevail over oral skills and reach their maximum representation throughout CEFR six levels. At level B1 skills are again equally represented. At level A2 oral and written skills diverge again with oral skills prevailing over written skills and at level A1 oral skills reach their maximum representation throughout CEFR six levels. Like SA and CA, oral and written skills are not equally distributed throughout CEFR six levels. We can try

to establish a correlation between the resort to SA or CA and the carrying out of oral or written skills by comparing their respective distribution. The following figure visualizes the distribution of SA and CA and of written and oral skills throughout CEFR six levels.

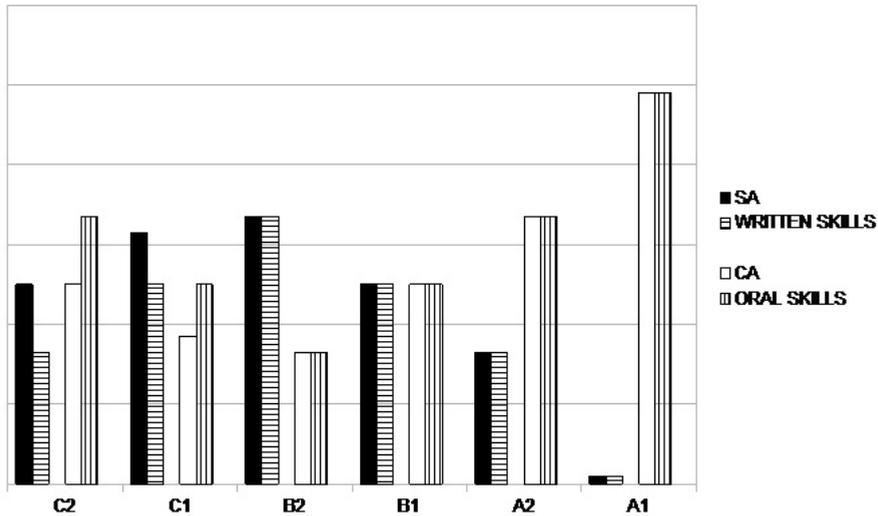


Fig. 3. Distribution of SA/CA and of written/oral skills within CEFR six levels

As we see, at advanced levels (C2, C1) the distributions of respectively SA and written skills and CA and oral skills diverge. The distribution of SA prevails on that of written skills and that of oral skills prevails over that of CA. This can be explained by the fact that at these levels SCT such as using «language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes» or summarizing «information from different spoken [...] sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation» (ibid.) may require the use of SA for oral purposes (as well as that of CA and of a mixture of SA and CA). Conversely, at intermediate (B2, B1) and lower levels (A2, A1) SA tends to be predominately associated with written tasks and CA to oral skills and therefore we observe a clear concordance between the distribution of respectively SA and written skills and CA and oral skills. This is extremely significant in that it allows us to identify a strong correlation (at these specific levels) between the execution of SCT based on the use of written and oral skills and the resort respectively to SA and CA. What we can conclude from the analysis of Fig. 3 is that at advanced levels,

that reflect the linguistic behavior of native speakers in authentic contexts, although we can observe a certain correlation between CA and oral skills and SA and written skills, this correlation is not particularly strong and binding and both CA and SA can be associated with both oral and written skills. Mixed uses of CA and SA to carry out some SCT are very common and this generates complex varieties interactions. At intermediate-lower levels the correlation between the resort to CA or SA on one side and the tasks based on the use of respectively oral or written skills on the other becomes clearer and more binding.

2. *The role of ICT*

The above CEFR-based description of the distribution and relation of CA/SA and oral/written skills has shown that, although at different levels the two varieties are represented in different proportions and combinations, both CA and SA are essential in dealing with the SCT envisaged at each CEFR level. Reproducing the complexity of a similar linguistic situation inside the classroom appears extremely problematic for a series of reasons:

- » «there is only one *Fuṣḥà* [SA] but many '*Āmmiyya* [CA] varieties so if one needs to introduce a '*Āmmiyya* [CA] variety, it is difficult or impossible because there are so many» (Younes, 2015: 27);
- » «*Fuṣḥà* [SA] is the language of education and writing of all kinds» therefore «instructional materials, particularly written materials, are much more readily available in *Fuṣḥà* [SA] than in the '*Āmmiyya* [CA] varieties» (ibid.: 28);
- » «as the living language of the Arabs, '*Āmmiyya* [CA] is in a constant state of change» therefore «one can see the difficulty of having to provide grammars and develop instructional materials in '*Āmmiyya* [CA] when materials are readily available in a related and stable form of the language» (ibid.).

For all the above mentioned reasons, many scholars see the realization inside the classroom of a learning environment that reflects native speakers' behavior in authentic situational contexts as an almost impossible task:

«Most of those involved in Arabic pedagogy agree that the ideal situation would be one that can replicate native-speaker performance in the classroom, but they also acknowledge the restricted nature of the classroom, which cannot accommodate this ambitious goal.» (Alosh, 2000: XXIV)

In the present section we will try to illustrate how ICT can help overcoming some of the limitations imputed to the traditional learning environment, i.e. the classroom, and allow the realization of a virtual learning environment (VLE) where learners can engage in tasks that mimic the great variability of the contemporary Arabic linguistic situation. More specifically ICT can be used to produce a VLE in which language varieties can be *mixed together*, *integrated*, or *separated* according the various modalities of distribution and interaction of CA and SA at the different CEFR levels. Such a VLE can also accommodate the management of multiple colloquial varieties which represents one of the greater challenges in traditional teaching (Younes, 2015: 27). Moreover a similar VLE allows the integration of complex learning activities involving multiple skills, multiple senses, and multiple language varieties within a unified cognitive framework all elements which are essential for effective learning (Netten and Germain, 2012: 100-02; Gilakjani, Ismail, and Ahmadi, 2011: 1325; Balboni, 2010: 44).

In order to understand how such a VLE can be realized we will first have to consider the way in which the four basic skills are related to ICT. In human-computer interaction (HCI) each of the two sides (i.e. humans and computers) produces outputs and receives inputs and what is produced by one side as an output is received by the other as an input. Humans' productions (speaking and writing) take the form of oral or written outputs and reach computer machines as inputs that are received through computer input devices (microphones, keyboards, touchpads, etc.). Computers' productions take the form of aural and visual outputs and reach humans as inputs received through human perceptive systems and interpreted by means of their perceptive skills (listening and reading). Thus computers' aural outputs are related to humans' listening skills and computers' visual outputs to humans' reading skills. The consequence of that is that ICT by using different output channels (audio vs. video) allows the separation of activities involving listening skills from activities involving reading skills. Distinguishing activities involving different skills and different language varieties by means of distinct output channels is essential when dealing with a multiple varieties linguistic environment, such as that of the contemporary Arabic, where oral conversations are very often associated with colloquial varieties that are not normally written. Thus ICT can provide us with instructional materials in the forms of audio (or audio&video) outputs that reproduce authentic oral language uses in real-life situations including uses of CA exclusively, of SA exclusively, and mixed uses of CA and SA. Moreover once such instructional materials are realized for diffe-

rent colloquial varieties they can be easily stored in digital form and used by teachers and learners that can select specific samples in the particular colloquial variety or varieties that they are interested in on the basis of their peculiar needs. This flexibility in the choice of the colloquial variety or varieties can represent an important contribution of ICT in response to the problems outlined above of the current limited availability of printed resources on colloquial varieties and of the existence of many colloquial varieties. As far as written texts are concerned, ICT allows their reproduction in the form of visual outputs displayed through screens, monitors, etc. Not only ICT enables the use in the teaching and learning practice of an impressive number of written texts extracted from digital libraries but permits the exposure to contemporary written digital texts presenting various uses and combinations of SA and CA such as those encountered on Facebook, Twitter, WhatsApp, Snapchat, and other instant messaging digital applications. Furthermore, through ICT, listening activities and reading activities can be integrated into more complex activities in order to accomplish tasks that involve the use of both oral and written skills. As we will see in the following section, through ICT we can design digital activities that integrate both oral and written skills by managing oral and written tasks through distinct channels and devices. We can thus realize complex realistic and meaningful learning activities that integrate multiple tasks and multiple skills, involve multiple senses and body human systems, and require the use of multiple language varieties.

3. *VLE activities*

As a consequence of the present stage of development of ICT only perceptive skills (listening and reading) can directly be addressed and effectively exercised through in HCI. Productive skills (speaking and writing) can directly be addressed and exercised through HCI only to a limited extent and as long as the vocabulary used is restricted to circumscribed domains (Dix, Finlay, Abowd, and Beale, 2004: 70 e 139). For this reason in the present section we will mainly focus on digital activities involving listening and reading activities. As an example, we will illustrate how VLE activities work in connection with different phases of the acquisition process such as:

1. the learning of basic communication skills, at lower levels, where ICT enables the separation of varieties (*code-separation*);

2. the achievement of an independent use of the language, at intermediate levels, where ICT enables the integration of varieties (*code-integration*);
3. the attainment of the mastery level, at advanced levels, where ICT reproduces (and in some cases produces) the merging of varieties (*code-merging*) enabling a unified and intertwined development of varieties and skills (that reflects the complex varieties interactions that we witness in real-life linguistic contexts and native speakers' linguistic behavior).

3.1. *Lower levels*

An illustrative activity for lower levels can be found in the prototype for the designing of digital activities integrating oral and written skills (available at <http://arabicintegrationsamples.blogspot.it/>) that we realized for the companion website to the volume *Arabic as One Language* (Al-Batal ed., 2018). In this activity a foreign traveler arrives at the airport of an Arab country where he has to answer some routine questions. After doing that he is asked to fill in a form with personal details. In the activity listening and reading skills are separated through different output channels (audio for listening and video for reading). Moreover in accordance with the general separation of varieties at lower levels, described above, CA and SA are also separated by associating the first to listening activities and the second to reading activities. Despite the fact that varieties and skills are processed via different channels the whole activity is presented to the learners within a unifying framework. This is done by introducing the activity with a general description of the situational context and accompanying that by pictures. The general description has the purpose of activating «the right hemisphere of the brain» and of using «strategies such as the maximum exploitation of text redundancy» (words and images), to stimulate «the formation of socio-pragmatic hypotheses that are based on the person's own knowledge of the world» (Balboni, 2007: 44). This way the activity follows the model of an acquisition unit as illustrated by Balboni:

«Acquisition occurs through a global perception at first, followed by a phase of analysis, and it ends with a synthesis, where the mind fixes what it has observed and analysed. The psychological (more precisely: psycho-didactic) model of the acquisition unit can be visualised as follows:

Global, contextual perception > Analysis of the context and of the text > Synthesis and reflection» (Balboni, 2010: 44).

After looking at the pictures and reading the presentation, the learner listens to the conversation by clicking on 'Listen to the conversation'. Then he or she checks the form, by clicking on 'Fill in the form' and ticks off the elements correspondent to the conversation. A multiple choice quiz is used to represent the form to be filled in. Thus the learner will first be exposed to a conversation in CA (via the audio channel: headphones/speakers) and then to a written text in SA (via the video channel: screen). This reflects the actual distribution of varieties related to these specific SCT in real-life situations. The following table describes the division of tasks, varieties, and channels in the illustrated activity.

Skill	Variety	Task	Computer channel
listening	CA	understanding the conversation	audio (speakers/headphones)
reading	SA	understanding the form	video (screen/monitor/etc.)

Tab. 1. Skills, varieties, tasks, channels at lower levels

As we can see, in this first activity, the role of ICT is critical in enabling code-separation via different output channels thus reproducing the very clear association of CA with oral skills and SA with written skills that is typically related to lower levels. The following table summarizes the distribution and correlation of CA/SA and of oral/written skills and the role of ICT at lower levels.

Distribution of CA/SA and Oral/Written Skills	Correlation of CA/Oral Skills and SA/Written Skills	Mixed Use of CA & SA	Main role of ICT
divergent	strong	low	code-separation

Tab. 2. The role of ICT at CEFR lower levels

3.2. *Intermediate levels*

On the same website, as an example of digital activities specifically conceived to enhance language proficiency at intermediate levels, we proposed an activity in which a foreign student goes to a real estate agency in an Arab country to rent a flat. After having a short conversation with the agency employee about the terms of the rental of an available flat, the student is presented with a copy of the lease agreement which he has to check it in order to verify its correspondence with the terms previously discussed. Again, as it is the case in real life, the oral conversation is carried out in CA and the lease agreement is written in SA. As in the example above by using different output channels (audio vs. video) tasks related to listening skills and associated with CA are separated from tasks related to reading skills and associated with SA. For the reasons illustrated above this activity too is introduced by a general description of the situational context accompanied by pictures with the aim of activating global and contextual perception. After reading the presentation, the learner listens to the conversation by clicking on 'Listen to the conversation'. Then he or she checks the lease agreement, by clicking on 'Check the lease agreement' and ticks off the elements correspondent to the conversation. A multiple choice quiz is used within the digital activity to represent the lease agreement. The following table describes the division of tasks, varieties, and channels in this second activity.

Skill	Variety	Task	Computer channel
listening	CA	understanding the conversation	audio (speakers/headphones)
reading	SA	understanding the agreement	video (screen/monitor/etc.)

Tab. 3. Skills, varieties, tasks, channels at intermediate levels

As in authentic situational contexts this activity cannot be accomplished without an integrated use of both varieties. It is therefore a particularly instructive activity in that it helps learners to reach the awareness that without an integrated use of CA and SA they will not be able to cope with many SCT involved at this critical stage of the learning process which is very significantly considered the 'survival' level. The following table summarizes the distribution and correlation of CA/SA and of oral/written skills and the role of ICT at intermediate levels.

Distribution of CA/SA and Oral/Written Skills	Correlation of CA/Oral Skills and SA/Written Skills	Mixed Use of CA & SA	Main role of ICT
fairly balanced	quite strong	quite low	code-integration

Tab. 4. The role of ICT at CEFR intermediate levels

3.3. *Advanced levels*

For advanced levels we proposed an activity in which a journalist working at an editorial office of an Arab newspaper has to sum up in an article the content of an interview with a prominent figure. The journalist watches the registration of the interview and then writes a short summary. The learner has to check the summary in order to verify its consistency with the content of the interview. This activity presents the resort to a mixed use of SA and CA for the listening part and to SA for the reading part. The first part involving listening skills is presented in form of audio-and-video output while the second part dealing with reading skills in form of visual output. After reading the general presentation of the situational context (text and pictures) the learner watches the interview by clicking on 'Watch the first 5 minutes of the interview'. Then he or she checks the summary, by clicking on 'Help the host to sum up the main points' and ticks off the elements correspondent to the conversation. The summary is represented by a multiple choice quiz. During the interview the host and the guest resort to a mixture of CA and SA and adopt various code-mixing and code-switching strategies. The following table describes the division of tasks, varieties, and channels in this third activity.

Skill	Variety	Task	Computer channel
listening	SA&CA	understanding the interview	audio&video (speakers/screen/etc.)
reading	SA	understanding the summary	video (screen/monitor/etc.)

Tab. 5. Skills, varieties, tasks, channels at advanced levels

The activity represents a very clear example of how at advanced levels, the role of ICT in enabling code-merging is critical in reproducing the

modalities in which at advanced levels CA and SA mix up together and intertwine. The following table summarizes the distribution and correlation of CA/SA and of oral/written skills and the role of ICT at advanced levels.

Distribution of CA/SA and Oral/Written Skills	Correlation of CA/Oral Skills and SA/Written Skills	Mixed Use of CA & SA	Main role of ICT
fairly balanced	not particularly strong	high	code-merging

Tab. 6. The role of ICT at CEFR advanced levels.

4. *VLE and language acquisition*

As seen in the previous section through VLE learners can be presented with realistic and meaningful linguistic inputs and communicative tasks that reflect native speakers' linguistic behavior in authentic contexts. This has a fundamental role in enhancing the acquisition process as demonstrated by contemporary language acquisition theories based on neurolinguistic research.

«Cognitive neuroscience has shown the complexity of the involvement of different centers in the brain, such as those related to motivation, when authentic communication takes place. For effective language acquisition, implication of these centers is required. [...] With respect to curriculum design, units are created based on communication situations that are as authentic as possible [...]. [Neurolinguistic research] also suggests that this use of language must not be simple repetition of learned sequences, but authentic language used for purposes of communication» (Netten and Germain, 2012: 100-02).

Thus ICT produces a VLE that represents a «pseudo-natural environment» (Gilakjani, Ismail, and Ahmadi, 2011: 1325) in which learners can operate in ways that emulate native speakers' linguistic behavior in real-life situations.

«Language is not only a cognitive phenomenon, the product of the individual's brain; it is also fundamentally a social phenomenon, acquired and used interactively, in a variety of contexts for myriad practical purposes. Multimedia presentations can be an excellent means toward —re-constructing a pseudo-natural environment in which these negotiations of meaning that serve as the platform for second language acquisition can take place» (Gilakjani, Ismail, and Ahmadi, 2011: 1325).

A second important element of the digital activities presented above consists in the fact that they are based on multimodal learning, a term «which refers to the idea that the learner uses more than one sense modality» (Gilakjani, Ismail, and Ahmadi, 2011: 1325). Engaging different senses (sight, hearing, touch and body movement) within the teaching and learning process has, according to current research on the relation between multimodality and second language acquisition, a very positive impact on language acquisition.

«Learning is closely related to experiencing life and in life we employ all of our senses -not just vision. For learners to be engaged into a subject, they need to relate themselves and connect their everyday life to the learning material; in other words, they need to be situated. Such relationships could be generated by following an alternative approach to learning: one that incorporates learners' multiple modalities and the available instruments of the environment including the multiple representations provided by books or multimedia software. Such an approach is argued to be multimodal learning» (Gilakjani, Ismail, and Ahmadi, 2011: 1325).

Finally, according to neurocognitive studies aiming at understanding the neural mechanisms of code variation in general and more specifically the representation and processing of languages varieties in the brains of native speakers:

«the subsystems of the two language varieties are interacting with one another in observable ways – directly and indirectly – during development and in adulthood. [...] distinct levels of representation [...] interact with one another in very circumscribed ways [...]. It could be the case that each language variety is represented at the lexical level as a distinct system, but that these interact with a syntactic component» (Khamis-Dawkar and Froud, 2012: 296-97).

Based on the above we can see how critical it is in terms of effectiveness of the acquisitional process being able to present learners with digital activities integrating oral and written skills that combine the use of both varieties and therefore how important the contribution of VLE to TAFL is in this specific respect.

5. *Conclusions*

In the present contribution we illustrated how several limitations of the traditional learning environment render the implementation of an approach to TAFL based on proficiency frameworks and on the integration of CA and SA a particularly problematic process. We suggested the importance of ICT vis-à-vis this challenging task. In particular we pointed out how ICT can be used to create a VLE that enables teachers and learners to overcome many of the limitations of traditional learning environments. In this respect we emphasized the crucial role of ICT in presenting learners with audio and video outputs reproducing the complex variety interactions that we witness in real-life situations and that are represented by the various SCT envisaged at advanced proficiency levels. This ability of ICT of recreating complexity inside the classroom through VLE can be seen as the *condicio sine qua non* for an effective enhancement of authentic proficiency in Arabic. Nevertheless the role of ICT is not limited to that.

Although the ultimate goal, for the learners, lies in developing the ability of managing complex variety interactions in ways that mimic native speakers' behavior, in order to reach that level they will have to start from CEFR levels where the SCT involved imply a more rigid distinction of CA and SA or a clear predominance of one variety over the other. ICT plays a critical role also in this respect. At intermediate and lower levels, where we observe a more rigid separation of oral and written skills and a strict association of those skills with respectively colloquial and standard varieties, ICT enables the separate targeting of oral and written skills through different channels and output devices. Despite different tasks being separated via different channels at these specific levels, we illustrated how through ICT we can bring together distinct SCT within a unified cognitive framework and realize digital activities that entail multiple skills, engage multiple senses, and involve multiple language varieties. On the basis of current findings in second language acquisition research we clarified how effective such activities are in supporting effective learning by presenting meaningful tasks, allowing multimodal learning, and providing the global

cognitive framework needed to activate specific brain modalities that foster language acquisition.

The present study touched some very critical issues in contemporary Arabic language pedagogy such as the adoption of CEFR for TAFL, the integration of CA and SA, and the enhancement of authentic proficiency. Its main contribution lies in the attempt to tackle all these issues simultaneously from an original, coherent, and theoretically consistent perspective. It also argues that we have nowadays the technology to turn that perspective into practice.

The fortune of specific pedagogic approaches at some point in the past can be related to the concurrent diffusion in that particular period of technologies and learning tools that supported the implementation of those approaches. Thus, for instance, the implementation on a large scale of communicative methods, that emphasized the harmonious development of all four basic language skills through the exposure to different authentic materials, would not have been conceivable without the simultaneous availability of sound and video reproduction technologies (Chini and Bosisio, 2014: 238). Our hope is therefore that our variation-driven ICT-based approach for proficiency enhancement in TAFL may suggest Arabic teachers, pedagogues, and linguists alternative strategies and new pedagogic approaches to deal with the multiple contemporary challenges faced the discipline. In a very delicate historical phase, such as the one lived by the contemporary Arab world, where radical transformations of institutions and societies are revolutionizing many aspects of life including language practices, we deem that new technologies can play a decisive role in helping us to reproduce that complexity. At the same time, we are convinced that, in order for technologies to really make a difference, we first have to develop theoretical frameworks for complexity management, such as the one proposed here, that can provide us with a guideline for an effective and revolutionary application of those technologies. Only at this point we will be able to use ICT, and VLE in particular, to support the much desirable and long-awaited transition towards a variation-driven and proficiency-based paradigm for authentic proficiency enhancement in TAFL.

REFERENCES

- AL-BATAL, M. (1992). Diglossia Proficiency: The Need for an Alternative Approach to Teaching. In *The Arabic Language in America*, edited by Rouchdy Aleya, 284-304. Detroit, MI: Wayne State UP.
- ALOSH, M. (2000). *Ahlan Wa Sahlan: Functional Modern Standard Arabic for Beginners*. New Haven and London: Yale University Press.
- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Alexandria, VA: ACTFL.
- BALBONI, P.E. (2007). *Operational Models For Language Education*. Perugia: Guerra Edizioni.
- BALBONI, P.E. (2010). *Language Teaching Research Based on the Theory of Models*. Perugia: Guerra Edizioni.
- CHINI, M., AND C. BOSISIO (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci editore.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DIX, A., J.E. FINLAY, G.D. ABOWD, AND R. BEALE (2004). *Human-Computer Interaction*. Harlow: Pearson Education Limited.
- EISELE, J. (2006). Developing Frames of Reference for Assessment and Curricular Design in a Diglossic L2: From Skills to Tasks (and Back Again). In K. M. Wahba, Z. A. Taha, and L. England (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, edited by, 197-220. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- GILAKJANI, A.P., H.N. ISMAIL, AND S.M. AHMADI. (2011). The Effect of Multimodal Learning Models on Language Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies* 1, (10), 1321-27.
- GIOLFO, M.E.B., AND F. SALVAGGIO (2018). A Digitally Assisted Model of Integration of Standard and Colloquial Arabic Based on the Common European Framework. In Al-Batal, M. (ed.), *Arabic as One Language. Integrating the Dialect within the Arabic Curriculum*. Washington, DC: Georgetown University Press, 93-113.
- KALLAS, E. (1995). *Yatabi lebnaaniyyi: un 'livello soglia' per l'apprendimento del neo-arabo libanese*. Venezia: Cafoscarina.
- KHAMIS-DAKWAR, R. AND K. FROUD (2012). Neurocognitive modeling of the two language varieties in Arabic Diglossia. In Khamis-Dakwar, R. and K. Froud (eds.), *Perspectives on Arabic Linguistics XXVI: Papers from*

the annual symposium on Arabic Linguistics. New York: John Benjamins Publishing Company, 285-302.

NETTEN, J. AND C. GERMAIN (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language. *Neuroeducation* 1(1), 85-114.

PALMER, J. (2007). Arabic Diglossia: Teaching Only the Standard Variety Is a Disservice to Students. *Arizona Working Papers in SLA & Teaching*, 14, 111-22.

TAHA, Z.A. (2008). Educated Spoken Arabic: How Could it help in redefining ACTFL Guidelines?. *Al-'arabiyya*, 40/41, 104-14.

WAHBA, K. M. (2006). Arabic Language Use and the Educated Language User. In Wahba K.M., Taha Z.A., and England L. (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 139-55.

YOUNES, M.A. (2015). *The Integrated Approach to Arabic Instruction*. London and New York: Routledge.

Sites

<<http://arabicintegrationsamples.blogspot.it>> (ultimo accesso il 08.03.2018)

Aisha Nasimi*

*Per un prototipo sperimentale di certificazione
di arabo L2: i livelli A1 e A2*

I. *Obiettivi e motivazioni della ricerca*

L'obiettivo relativo della ricerca che si ricollega al presente contributo consiste nella verifica delle condizioni di possibilità per una certificazione della lingua araba, come lingua straniera in Italia, vedendo collocate tali condizioni principalmente sul piano della teoria della valutazione della competenza linguistica e su quello dei tratti di riferimento di un modello di competenza in lingua araba come L2/LS. Tale obiettivo è stato perseguito con lo sviluppo di due test pilota sperimentali basati sul profilo dell'apprendente dello studente universitario nel proprio contesto di acquisizione della lingua, strutturati sul modello degli attuali test di competenza delle lingue europee, verificando l'applicabilità degli standard e dei principi del Quadro Comune Europeo di Riferimento¹ alla lingua araba, a partire da un'analisi di tipo storico linguistico e sociolinguistico.

Le motivazioni che stanno alla base della ricerca sono connesse al fatto che la lingua araba sia senza dubbio oggi una delle 'lingue emergenti' all'interno del 'mercato globale delle lingue' (Calvet, 2002; De Mauro, 2002), che sia inoltre una delle lingue più rilevanti al mondo per numero di parlanti (la quinta secondo i dati Ethnologue²). Oltre ad essere la lingua ufficiale di 22 paesi e una delle sei lingue ufficiali di lavoro delle Nazioni Unite, essa costituisce, nella sua versione standard, la lingua franca per l'intercomprensione degli arabofoni in tutto il mondo, così come il simbolo dei

* Aisha Nasimi è dottore di ricerca in Linguistica storica, Linguistica educativa e Italianistica presso l'Università per Stranieri di Siena.

¹ D'ora in poi QCER.

² <<https://www.ethnologue.com/>> (ultimo accesso il 29.12.2017).

tratti condivisi della cultura arabo-islamica che attraversano l'area araba in maniera trasversale. Oltre ad essere presente ormai da anni in Europa come lingua di immigrazione con numeri imporanti, basti pensare che si accinge a diventare la secoda lingua per numero di parlanti in Svezia³, si registra a partire dai primi anni 2000 un aumento degli apprendenti e dell'offerta formativa che prevede l'insegnamento della lingua araba sia in contesto europeo che in quello statunitense. Non essendo ancora stata sviluppata una certificazione per la lingua araba che misuri le quattro abilità su larga scala in base a criteri e standard condivisi in Italia, è quanto mai necessario oggi poter predisporre di tale strumento come garanzia per la spendibilità sociale⁴ di questa lingua, così come avviene per molte altre lingue.

La valutazione della lingua araba rappresenta un complesso oggetto di ricerca: il fenomeno della 'diglossia' (Ferguson, 1959) e la dimensione sacrale e di prestigio della lingua giocano un ruolo primario nell'analisi sociolinguistica di questo idioma. Tuttavia, la marcata variazione linguistica fra 'norma' e 'uso' rappresenta una notevole sfida per stabilire uno standard linguistico uniforme e condiviso, utilizzabile in un test linguistico, che possa assicurare il massimo grado di spendibilità sociale, obiettivo principale di una certificazione, in un mondo dove la crescente mobilità delle persone e il conseguente rilevante contatto linguistico incoraggiano la formazione di nuove identità.

La presente riflessione si colloca dunque nel campo della linguistica educativa, coinvolgendo al suo interno questioni legate alla sociolinguistica e alla valutazione della competenza linguistica, che interessano da vicino la lingua araba e il suo insegnamento a stranieri (settore definito come TAFL, 'teaching arabic as a foreign language'), in questo caso specifico ad apprendenti italofofoni. Ci riferiamo in generale al settore del language testing, come (Barni, 2005:30) «disciplina della linguistica applicata o, più in particolare della didattica delle lingue, la cui materia è costituita dalla verifica, dalla costruzione delle prove, dalla misurazione e dalla valutazione della competenza in L2, dalla validazione dei risultati ottenuti», quindi una (Barni, 2005:33) «riflessione sullo spazio linguistico apprendibile e quindi valutabile». In particolare ci concentriamo sulla valutazione di tipo certificatorio, che in quanto (Vedovelli & Bandini, 2005:15):

³ Come illustra questo articolo del Washington Post <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2016/04/07/finnish-was-the-second-language-of-sweden-for-centuries-now-arabic-is-overtaking-it/?utm_term=.1c22175e6c41> (ultimo accesso il 29.12.2017)

⁴ Cfr. Vedovelli (2002).

«indipendente da tutti i soggetti che entrano in gioco nel processo di sviluppo della competenza (...), è quella che vede coinvolti un apprendente, un ambito sociale della spendibilità della competenza, un soggetto terzo che, proprio per il tramite della sua valutazione, si fa garante del rapporto fra apprendente e ambito sociale della spendibilità.»

Il riconoscimento formale proprio di tale tipo di misurazione si basa essenzialmente sul nesso lingua-cultura-economia-società centrato sulla lingua oggetto di valutazione, per cui il prestigio dell'azione dell'ente certificatore (Vedovelli & Bandini, 2005:16) «si trasforma in valore istituzionale nel momento in cui la società riconosce i suoi prodotti (i concreti certificati) dando loro accoglienza e affidando loro la responsabilità di valutare la competenza in L2 in rapporto a fini sociali». Oltre a ciò, essa svolge un ruolo sociale e politico di grande importanza proprio perché diviene lo «strumento per evitare il conflitto fra le identità (semiotiche, linguistiche, sociali) in contatto» fornendo al tempo stesso una «garanzia sociale e giuridica», condensando in sé «modelli di spendibilità sociale della competenza e paradigmi misurazionali» (Vedovelli & Bandini, 2005:17). La garanzia di tale misurazione infatti,

«risiede nella sua capacità di individuare l'universo di semiosi di cui un individuo è capace, gli ambiti, i contesti e le sollecitazioni socio-comunicative nei quali può agire con un'autonomia tale da non far esplodere conflitti di senso (e perciò potenzialmente conflitti sociali)» (Barni, 2005:34).

2. *Le fasi della ricerca*

L'analisi sociolinguistica della lingua araba ha previsto un'approfondita descrizione degli aspetti salienti che caratterizzano questa lingua che interessano gli usi e la variazione linguistica, ma anche della dimensione di prestigio, i quali, in questo caso specifico, sono due elementi strettamente connessi. Il fenomeno della 'diglossia' (Ferguson, 1959) che caratterizza questa lingua, prevede infatti una forte dicotomia, ma allo stesso tempo la coesistenza in un continuum da una parte della lingua standard unitamente alla lingua classica come lingue di prestigio, legate sia alla dimensione sacrale (connessa con il testo coranico) che al corpus letterario antico canonico che rispecchiano la norma, la lingua 'corretta', e dall'altra i dialetti,

le lingue della quotidianità e dei contesti più informali, simbolo della variazione linguistica e della dimensione d'uso.

Il modello di lingua più consono ad oggi per un test di lingua araba, almeno per i livelli di competenza di base, è costituito dall' MSA (Modern Standard Arabic), nato sulla scia della 'riforma linguistica' di carattere per lo più lessicale a partire dal XIX secolo ad opera delle Accademie della Lingua Araba con l'obiettivo di preservare ma allo stesso tempo di sviluppare la lingua, integrandola con un lessico rinnovato e al passo con i tempi moderni. L' MSA è stato di fatto posto al centro delle politiche linguistiche dei paesi arabi a partire dalla loro indipendenza ed è oggi in via di semplificazione per l'influenza delle lingue europee (un esempio è il cambiamento dell'ordine dei costituenti della frase da VSO a SVO). Simbolo identitario condiviso di 'arabicità' del patrimonio storico-culturale comune del mondo arabo, in quanto direttamente discendente dall'arabo classico, il MSA è il modello linguistico che si rifa alla norma codificata condivisa e riconosciuta, e dal quale gli arabofoni attingono sia per la comunicazione formale che per la comprensione reciproca, con lo scopo di poter quindi superare le differenze che caratterizzano i propri dialetti di provenienza (Bassiouny, 2009; Durand, 2009). Tuttavia, pur non essendo di fatto l' MSA la lingua nativa di nessun arabofono, bensì una lingua acquisita con la scolarizzazione, l'esposizione ad essa inizia molto precocemente, cosa che permette ai parlanti di sviluppare presto una competenza almeno di tipo passivo (Albirini, 2016). I dialetti dall'altra parte, anche detti 'neoarabi', sono molto spesso ricollegati dai parlanti nativi ad una versione corrotta e sgrammaticata della lingua, essendo legati ai contesti d'uso più informali, anche se di fatto operano una forte spinta decentratrice sulla lingua standard (che comprende l'arabo classico e l' MSA).

La complessità della situazione sociolinguistica del mondo arabo rende perciò alquanto ardua l'individuazione di un costrutto autentico valido per un test linguistico, comportando il rischio di una mancata corrispondenza con la reale competenza comunicativa del parlante nativo. Questo è, infatti, uno degli aspetti più critici per la valutazione della lingua araba, il quale rende senza dubbio la costruzione di un test affidabile una sfida a tutti gli effetti.

La seconda fase della ricerca, relativa alla definizione del profilo dell'apprendente adulto di lingua araba, pone come questione centrale l'individuazione delle motivazioni principali allo studio di questa lingua. L'indagine, che al momento risulta essere la prima in Italia condotta su tali tematiche, si è articolata nella stesura e nella diffusione di due questionari

a cui hanno risposto 174 studenti universitari e 121 apprendenti adulti appartenenti ad un pubblico ‘misto’. I questionari, evidenziano come le principali motivazioni allo studio della lingua araba che interessano il pubblico adulto siano legate nella maggior parte dei casi ad un forte interesse e curiosità verso questa lingua e alla relativa cultura, ma anche alla possibilità di favorire le dinamiche interculturali e quindi il contatto fra lingue e culture, unitamente alla motivazione strumentale connessa alla possibilità di avere maggiori opportunità nel mondo del lavoro. La percezione della lingua araba da parte di chi si è approcciato al suo apprendimento è prevalentemente positiva, essa è inoltre considerata come lingua rilevante a livello globale, anche se permane l’idea di una complessità che la caratterizza, riflettendo quindi l’immaginario ad essa abitualmente associato. Nello specifico, le abilità ritenute più difficili da acquisire sono quelle del parlato e dell’ascolto, dato che evidenzia come il fenomeno della diglossia si ripercuota in qualche modo anche nel processo di apprendimento dell’arabo, essendo queste le due abilità che vedono coinvolte nel proprio ambito le varietà colloquiali a differenza di lettura e scrittura, per le quali prevale la varietà standard. Le indagini evidenziano pertanto come lo studio di questa lingua possa essere considerato come un valore aggiunto in ambito lavorativo, oltre ad essere lo strumento chiave per una maggiore comprensione degli aspetti geopolitici che interessano l’attualità dei giorni nostri, e soprattutto per favorire le dinamiche interculturali, costituendo quindi lo strumento decisivo dal quale partire e del quale munirsi per poter superare stereotipi e luoghi comuni oggi tipicamente legati al mondo arabo-islamico. Dalle indagini emerge dunque come le motivazioni del pubblico di studenti di lingua araba abbiano subito dei radicali cambiamenti rispetto al passato in cui gli obiettivi principali dello studio della lingua erano per lo più legati al poter accedere ai testi antichi di letteratura, filosofia e scienza. L’obiettivo principale della generazione odierna di studenti è costituito dalla capacità di usare la lingua così come avviene per le altre lingue moderne e quindi poter comunicare con i parlanti nativi, muoversi in autonomia nei paesi di lingua araba e leggere e scrivere ciò che gli arabofoni leggono e scrivono oggi. Ciò a cui si mira è pertanto il raggiungimento della competenza nelle quattro abilità linguistiche possibilmente potendo integrare l’apprendimento della varietà standard della lingua con le varietà colloquiali (Younes, 2015), se non altro a partire dalla fase di apprendimento.

Publicco	Età	Livello di istruzione	Condizione socio-culturale	Contesto di apprendimento	Frequenza ai corsi	Motivazione	Lingua d'origine	Varietà di apprendimento
STUDENTI ITALOFONI ADULTI	>18	Alfab. alta	Medio-alta	Istituzionale	sistematica	Culturale Strumentale	italiano	MSA/dialetti (?)
STUDENTI ITALOFONI DI ORIGINI ARABE ADULTI	>18	Alfab. alta	Medio-alta	Istituzionale e spontaneo	sistematica	Identità e Strumentale	Italiano e arabo	MSA

Tab. 1. Il profilo dell'apprendente di lingua araba adulto

La terza fase della ricerca, è legata più strettamente al tema della valutazione linguistica della lingua araba oggi in Italia. Essa si articola a partire da una dettagliata mappatura dei test di certificazione di lingua araba attualmente esistenti nel mondo, con lo scopo di avere un quadro d'insieme delle caratteristiche e dell'avanzamento del campo dei test di lingua araba oggi. A ciò segue la presa in esame del settore della valutazione della lingua araba in genere, del suo esordio e del suo sviluppo in contesto statunitense dove sono stati messi a punto i primi test standardizzati di competenza di tipo 'proficiency' di arabo, oltre che ai test linguistici di tipo diagnostico e di tipo 'achievement', a partire dagli anni '60-'70 (Rammuny, 1999). Sono state poi oggetto di analisi le principali criticità che interessano in maniera specifica il testing di una lingua diglossica come appunto l'arabo, proponendo dei modelli interpretativi e possibili approcci al riguardo. Segue una riflessione approfondita circa la possibilità di applicare gli standard e i criteri del QCER alla valutazione della lingua araba. In quanto lingua non europea, sono infatti molti i dubbi e le perplessità avanzati oggi da parte di molti sull'effettiva possibilità di impiego di uno strumento pensato appositamente per le lingue europee, anche a lingue tipologicamente diverse da queste come l'arabo. Tali aspetti vengono poi confrontati con quanto portato avanti dall'ILR negli Stati Uniti, con le linee guida ACTFL (ACTFL, 2012) e le annotazioni specifiche per la lingua araba, fornite a partire dal 2012, in cui si evidenzia una maggiore attenzione alle specificità e alle caratteristiche tipologiche di questa lingua.

L'ultima fase della raccolta e dell'analisi dei dati è consistita nella costruzione e somministrazione di due test pilota sperimentali per la misurazione delle competenze generali della lingua araba su due campioni di studenti universitari, di livello corrispondente al livello A1 e A2 del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, 2010), i quali hanno frequentato rispettivamente un'annualità e due annualità di

studio della lingua in questione. Le prove, strutturate in maniera analoga ai test di competenza attuali per le lingue europee, sono state costruite secondo l'impostazione propria del test di certificazione per i livelli base CILS (Certificazione di Italiano come Lingua Straniera) con uno sguardo ai test di lingua araba Cambridge e Pearson attualmente in uso (vedi Tabella 2). I test prevedono perciò quesiti per la misurazione delle quattro abilità, quali ascolto, comprensione della lettura, scrittura e parlato, distribuite in sette prove di cui due di ascolto, due di comprensione della lettura, due di grammatica e strutture della comunicazione e una prova scritta a cui segue la prova orale con interazione faccia a faccia somministrata ad un piccolo gruppo di studenti fra coloro i quali hanno svolto il test. In una fase antecedente alla costruzione dei quesiti è stato inoltre messo a punto un sillabo specifico per la lingua araba contenente le specificazioni dei test, quindi l'insieme degli elementi e delle strutture linguistiche che possono potenzialmente essere inclusi al suo interno sia per il livello A1 che per il livello A2, unitamente ad un sillabo delle tipologie testuali legate ai profili degli apprendenti e dei contesti d'uso attinenti ad ogni prova.

Prove	Ascolto	Comprensione della lettura	Grammatica e strutture della comunicazione	Produzione scritta	Produzione orale
I	(A1 e A2) 5 dialoghi/monologhi con test a scelta multipla (5 item)	(A1) 5 testi informativi/regolativi a completamento/abbinamento (5 item) (A2) 5 testi informativi/regolativi con test a individuazione di informazioni con scelta multipla (5 item)	(A1) testo narrativo con test a completamento su forme verbali (10 item) (A2) testo informativo/espositivo con test lessicale a completamento con scelta multipla (10 item)	(A1) Descrizione (A2) Prova a tema semistrutturata – descrizione	(A1 e A2) Interazione faccia a faccia – dominio personale
II	(A1 e A2) Dettato-cloze (5 item)	(A1 e A2) testo informativo/regolativo con test a scelta multipla (5 item)	(A1) testo informativo/espositivo con test lessicale a completamento con scelta multipla (10 item) (A2) testo narrativo con test a completamento su forme verbali (10 item)		

Tab. 2. Formato delle prove

La fase della validazione dei test si sviluppa a partire dall'assegnazione di un punteggio finale, secondo criteri di valutazione precisi specificati in un'apposita griglia di valutazione che prevede un punteggio di uguale peso attribuito alle differenti prove. A questo segue l'analisi dell'adeguatezza degli item, nello specifico del loro indice di difficoltà/facilità, tramite il calcolo degli indici di Item Facility (IF), con lo scopo di individuare even-

tuali aspetti problematici legati alla costruzione dei quesiti e alla scelta dei testi rispetto ai risultati ottenuti nel test e quindi alle effettive capacità e competenze in lingua araba proprie degli studenti. È stata infine effettuata un'analisi dei dati acquisiti di tipo qualitativo tramite un breve questionario di valutazione da parte degli studenti che hanno partecipato alla somministrazione, in cui viene chiesto di attribuire un giudizio per ciò che concerne la difficoltà di svolgimento dei quesiti a seconda delle differenti abilità testate.

3. *I risultati delle prove*

Dall'analisi dei risultati dei test e dall'analisi degli item emerge come il grado di difficoltà delle prove non si commisuri a sufficienza con le abilità acquisite dai candidati giunti ormai al termine di un'annualità o due annualità di studio della lingua, in quanto il numero degli studenti che ha totalizzato un punteggio superiore alla metà del punteggio totale, che superi quindi i 20 punti, è di 24 su 75 studenti in totale per il livello A1 e 15 studenti su un totale di 51 per il livello A2. Senza dubbio gli studenti hanno svolto una tipologia di test linguistico non ancora usuale in molti contesti di apprendimento anche al di fuori del mondo arabo, come in questo caso, per cui spesso una glottodidattica troppo ancorata al libro di testo e alla componente grammaticale della lingua può rendere un test di questo tipo un ostacolo di non facile superamento per uno studente che non vi si sia mai sottoposto. Naturalmente i test presentati nell'ambito della presente ricerca costituiscono un tentativo di adattamento della lingua araba in contesto italiano alla struttura dei test di competenza oggi in uso per molte lingue, con lo scopo di proporre un'ipotesi di validità ed evidenziare i punti più critici e gli aspetti che necessitano revisioni ed aggiustamenti in vista di eventuali test futuri. In particolare vale la pena sottolineare come il lessico abbia rappresentato l'aspetto più problematico per gli studenti, i quali hanno sottolineato come la mancata comprensione di molte delle parole contenute nelle prove abbia comportato una scarsa comprensione dei testi input proposti, prevalentemente di tipo autentico, cosa che quindi ha impedito in molti casi la buona riuscita dei test.

Come riportato nelle tabelle di analisi degli item delle prove oggettive (appendici 1 e 2) la seconda prova di grammatica si è rivelata come la più complessa da eseguire per i partecipanti per il livello A1, mentre per il livello A2 gli studenti hanno trovato maggiori difficoltà sia nella prova di

comprensione della lettura che in quella di grammatica, dimostrando invece di possedere più competenze per lo svolgimento della prova di ascolto.

Le prove soggettive (vedi appendici 3, 4, 5, 6), caratterizzate da un giudizio di tipo soggettivo del valutatore, non essendo provviste di risposte corrette prestabilite, sono in questo caso le prove di produzione scritta e le prove di produzione orale. La prova di produzione scritta è stata sostenuta da tutti i partecipanti di entrambe i test in quanto parte integrante dei test stessi, mentre alla prova orale sono stati sottoposti, in un momento diverso da quello della somministrazione dei test, due gruppi ristretti di candidati fra coloro i quali hanno sostenuto le prove di esame. La prova scritta di livello A1 è stata superata da 32 studenti sul totale (42,6% sul totale), mentre sono 22 le prove non eseguite, con una percentuale del 29%. Tale dato fa sospettare come probabilmente il tempo messo a disposizione non sia stato sufficiente per una fetta importante dei candidati, che non sono riusciti a completare il test. Essa tuttavia rappresenta la prova con il più alto tasso di successi, aspetto riconducibile al tipo di didattica svolta dai candidati durante l'apprendimento dell'arabo in università, in molti casi ancora troppo legata al testo scritto e alla grammatica, che ha portato ad una maggiore dimestichezza nell'abilità della scrittura, sulla quale ci si è probabilmente più concentrati rispetto alle altre attività. L'aspetto in cui i candidati risultano essere più in difficoltà per questa prova è l'ortografia e la punteggiatura.

La prova di produzione scritta per il livello A2 è invece stata portata a termine con successo dagli studenti in soltanto 11 casi su 51 (21,5%), mentre le prove non svolte sono in tutto 10 sul totale. Si tratta in questo caso, a differenza del test di livello A1, della prova con il più alto tasso di insuccessi dell'intero test dovuti probabilmente in larga parte dal tempo a disposizione insufficiente, ma è altresì probabile che i candidati abbiano incontrato delle difficoltà nello svolgimento della prova, che seppur guidata, comporta la padronanza di termini ed espressioni specifici per la richiesta di informazioni. L'aspetto in cui gli studenti sono risultati più carenti per questa prova è l'adeguatezza e la ricchezza lessicale, il cui punteggio totale è pari al 24,5% del massimo totalizzabile.

I risultati delle prove di produzione orale di livello A1 evidenziano come queste siano state superate da quattro candidati sui sette totali che hanno partecipato alla prova. Dall'analisi dei punteggi ottenuti emerge come l'adeguatezza e ricchezza lessicale sia l'aspetto più problematico, in quanto nella maggior parte dei casi gli studenti hanno trovato difficoltà nel reperire i termini adatti aspetto spesso legato alla scarsa comprensione

di quanto detto dalla valutatrice. Delle sei prove di produzione orale sostenute per il livello A2 invece, quelle superate sono state due. I punteggi evidenziano come anche in questo caso l'aspetto più critico è senza dubbio quello dell'adeguatezza e ricchezza lessicale, poiché anche per questi apprendenti spesso è stato arduo esprimere alcuni termini per 'dare forma' agli enunciati, cosa anche qui collegata spesso alla mancata comprensione delle domande della valutatrice.

4. *Considerazioni conclusive e risultati attesi*

L'analisi dei dati raccolti nell'ambito della ricerca evidenzia come sia necessario che gli esiti di un test per la lingua araba come quello oggetto della analisi ricerca si riflettano, in qualità di conseguenze della valutazione linguistica, non solo a livello individuale e sociale, garantendo una migliore capacità di intercomprensione fra gli apprendenti e i parlanti nativi, ma anche a livello della formazione e nella prassi della didattica, fornendo parametri di riferimento coerenti (standard di insegnamento e sillabi). C'è oggi d'altra parte un forte bisogno di agire per incoraggiare l'aggiornamento delle tecniche glottodidattiche della lingua araba (Gebriel & Taha Thomure, 2014; Winke & Aquil, 2006), in quanto elemento strettamente connesso con la valutazione delle competenze linguistiche, in un'ottica di apprendimento 'integrato', tenendo quindi conto anche degli usi più autentici della lingua: solo così è possibile soddisfare le esigenze dei nuovi apprendenti, oggi sempre più proiettate verso l'acquisizione della lingua dell'uso e quindi di una competenza linguistico-comunicativa effettiva.

Auspichiamo perciò che venga posta maggiore attenzione all'insengamento e allo studio della lingua araba, e che ciò si possa tradurre progressivamente nella promozione di questa lingua allo scopo di favorire il contatto fra lingue e culture in chiave plurilingue e di conseguenza il dialogo all'interno delle società odierne. I risultati attesi dalla ricerca includono la possibilità di poter disporre presto dello strumento certificatorio per le quattro abilità anche per la lingua araba in contesto italiano, basata su criteri e standard di valutazione condivisi, come documento che verifichi le competenze linguistiche di chi ha l'esigenza di attestare la propria conoscenza della lingua araba per scopi professionali o legati alla propria formazione. Riponiamo le nostre speranze nel fatto che il presente contributo possa accrescere la consapevolezza del bisogno di poter applicare appieno anche alla lingua araba quel modello di 'competenza linguistico-comunicativa' così come viene descritto dal QCER, adottando (Barni, 2005:37)

«una visione pragmatica e sociolinguistica della lingua, fondata sulla sua dimensione sociale e interazionale», considerando la lingua non più solo ed esclusivamente come (Barni, 2005:37) «una struttura pura, un insieme di regole formali (...), ma come un sistema di usi linguistici che una persona mette in atto in un determinato contesto sociale e da esso sono condizionati», considerando i parlanti e gli apprendenti come (QCER, p. 12) «attori sociali(...)» che agiscono in uno spazio linguistico (De Mauro, 1983), «come membri di una società che hanno dei compiti da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione». Lo scopo di tale contributo è infatti anche quello di tentare di dotare la lingua araba, tramite strumenti come i test di competenza, di modelli di riferimento con lo scopo di renderla 'più competitiva' nel panorama linguistico odierno nel futuro prossimo, slegandola dalla miriade di preconcetti e dalla classica 'aura di complessità e spinosità' che caratterizzano oggi spesso l'immaginario dei suoi apprendenti.

APPENDICE I

ITEM FACILITY/DIFFICULTY – TEST DI LIVELLO A1

	Quesito	R. corrette	R. errate	Dato mancante	R corrette % (item facility)	R errate % (item difficulty)	Dato mancante %	Totale
ASCOLTO	1	44	21	10	58,67	28,00	13,33	75
	2	35	25	15	46,67	33,33	20,00	75
	3	64	7	4	85,33	9,33	5,33	75
	4	32	26	17	42,67	34,67	22,67	75
	5	63	10	2	84,00	13,33	2,67	75
	6	16	56	3	21,33	74,67	4,00	75
	7	21	52	2	28,00	69,33	2,67	75
	8	32	39	5	42,67	52,00	6,67	75
	9	35	31	9	46,67	41,33	12,00	75
	10	23	44	8	30,67	58,67	10,67	75
COMPRESIONE DELLA LETTURA	11	50	7	18	66,67	9,33	24,00	75
	12	36	21	18	48,00	28,00	24,00	75
	13	25	20	30	33,33	26,67	40,00	75
	14	35	15	25	46,67	20,00	33,33	75
	15	49	7	19	65,33	9,33	25,33	75
	16	29	23	23	38,67	30,67	30,67	75
	17	22	23	30	29,33	30,67	40,00	75
	18	30	10	35	40,00	13,33	46,67	75
	19	22	16	37	29,33	21,33	49,33	75
	20	20	16	39	26,67	21,33	52,00	75
GRAMMATICA E STRUTTURE DELLA COMUNICAZIONE	21	45	26	4	60,00	34,67	5,33	75
	22	39	29	7	52,00	38,67	9,33	75
	23	37	31	7	49,33	41,33	9,33	75
	24	36	30	9	48,00	40,00	12,00	75
	25	29	28	18	38,67	37,33	24,00	75
	26	35	31	9	46,67	41,33	12,00	75
	27	32	26	17	42,67	34,67	22,67	75
	28	29	18	28	38,67	24,00	37,33	75
	29	19	25	31	25,33	33,33	41,33	75
	30	35	20	20	46,67	26,67	26,67	75
	31	31	9	35	41,33	12,00	46,67	75
	32	45	6	24	60,00	8,00	32,00	75
	33	28	13	34	37,33	17,33	45,33	75
	34	41	12	22	54,67	16,00	29,33	75
	35	34	5	36	45,33	6,67	48,00	75
	36	22	13	40	29,33	17,33	53,33	75
	37	22	8	45	29,33	10,67	60,00	75
	38	22	7	46	29,33	9,33	61,33	75
	39	20	10	45	26,67	13,33	60,00	75
	40	18	12	45	24,00	16,00	60,00	75

APPENDICE 2

ITEM FACILITY/DIFFICULTY – TEST DI LIVELLO A1

	Quesito	R. corrette	R. errate	Dato mancante	R corrette % (item facility)	R errate % (item difficulty)	Dato mancante %	Totale
ASCOLTO	1	29	21	1	56,86	41,18	1,96	51
	2	27	21	3	52,94	41,18	5,88	51
	3	32	14	6	62,75	27,45	11,76	51
	4	33	15	3	64,71	29,41	5,88	51
	5	25	26	0	49,02	50,98	0,00	51
	6	23	28	0	45,10	54,90	0,00	51
	7	18	30	3	35,29	58,82	5,88	51
	8	25	26	0	49,02	50,98	0,00	51
	9	32	18	1	62,75	35,29	1,96	51
	10	21	27	3	41,18	52,94	5,88	51
COMPRESIONE DELLA LETTURA	11	41	10	0	80,39	19,61	0,00	51
	12	21	24	6	41,18	47,06	11,76	51
	13	10	29	12	19,61	56,86	23,53	51
	14	21	22	8	41,18	43,14	15,69	51
	15	16	26	9	31,37	50,98	17,65	51
	16	31	16	4	60,78	31,37	7,84	51
	17	16	27	8	31,37	52,94	15,69	51
	18	20	26	5	39,22	50,98	9,80	51
	19	11	30	10	21,57	58,82	19,61	51
	20	15	27	9	29,41	52,94	17,65	51
GRAMMATICA E STRUTTURE DELLA COMUNICAZIONE	21	27	19	5	52,94	37,25	9,80	51
	22	14	27	10	27,45	52,94	19,61	51
	23	48	1	2	94,12	1,96	3,92	51
	24	44	5	2	86,27	9,80	3,92	51
	25	15	28	8	29,41	54,90	15,69	51
	26	18	16	17	35,29	31,37	33,33	51
	27	22	10	19	43,14	19,61	37,25	51
	28	16	19	16	31,37	37,25	31,37	51
	29	15	17	19	29,41	33,33	37,25	51
	30	21	13	17	41,18	25,49	33,33	51
	31	30	13	8	58,82	25,49	15,69	51
	32	23	13	15	45,10	25,49	29,41	51
	33	20	13	18	39,22	25,49	35,29	51
	34	9	20	22	17,65	39,22	43,14	51
	35	22	11	18	43,14	21,57	35,29	51
	36	19	10	22	37,25	19,61	43,14	51
	37	14	14	23	27,45	27,45	45,10	51
	38	18	13	20	35,29	25,49	39,22	51
	39	11	22	18	21,57	43,14	35,29	51
	40	29	2	20	56,86	3,92	39,22	51

APPENDICE 3

PUNTEGGI PROVA SCRITTA LIVELLO A1

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Ortografia e punteggiatura
1	1	1	0,5	0
2	3,5	2,5	2	2
3	3,5	2,5	2	2
4	0	0	0	0
5	0	0	0	0
6	3	2	1,5	1
7	0	0	0	0
8	3,5	2	1	1
9	0	0	0	0
10	0	0	0	0
11	2,5	1,5	1,5	0,5
12	2	1	0,5	0
13	3	2	2	1,5
14	3	1	1,5	0,5
15	3	2	1,5	2
16	3	2	2	1
17	2	0,5	1	0
18	0	0	0	0
19	3,5	2	2	1,5
20	3	2	1	2
21	0	0	0	0
22	3,5	2,5	2	2
23	2,5	1	0,5	0,5
24	0	0	0	0
25	0	0	0	0
26	3,5	2	1	1,5
27	2	1	0,5	0,5
28	1	0,5	0,5	0
29	0	0	0	0
30	0	0	0	0
31	0	0	0	0
32	0	0	0	0
33	3	2	1	1
34	0	0	0	0
35	3	1	0,5	0,5
36	3	2	1,5	0,5
37	3	2	0,5	0,5
38	3	1	1	1

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Ortografia e punteggiatura
39	3	2	1	1
40	3,5	2,5	2	2
41	2	1	0	0,5
42	3	2	1	1
43	3,5	2,5	2	2
44	3,5	2,5	2	2
45	3,5	2	1	2
46	0	0	0	0
47	3	2	1	1,5
48	3	2	1	1
49	2	1	1	1
50	2	1	0,5	1
51	3	2	1	1
52	2	2	1	1
53	3	2	1	1
54	2	1	1	1
55	0	0	0	0
56	0	0	0	0
57	0	0	0	0
58	2	1	1	1
59	2	2	1	1
60	0	0	0	0
61	2	1	1	1
62	3	2	1,5	1
63	2	1	0,5	1
64	0	0	0	0
65	3	1	0,5	1
66	3	1	1	1
67	3	2	0,5	0,5
68	0	0	0	0
69	3	2	1	1
70	0	0	0	0
71	3	2	1	1
72	2	1	0	1
73	2	1	1	1
74	3	2	1	1
75	2,5	1	0,5	0,5
totale	144,5	86,5	57	55
totale massimo	262,5	187,5	150	150
% successi	55,04%	46,13%	38%	36,66%

APPENDICE 4

PUNTEGGI PROVA SCRITTA LIVELLO A2

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Ortografia e punteggiatura
1	2	1	0,5	1
2	0	0	0	0
3	1	1	1	0,5
4	0	0	0	0
5	3	2	0,5	2
6	1	2,5	0,5	1
7	3	2	1	1
8	1	2,5	0	1
9	0,5	1	0	1
10	0	0,5	0	0,5
11	0	0	0	0
12	2	0,5	0,5	0,5
13	1	0	0,5	0
14	0	0	0	0,5
15	0	2	0	2
16	3	2	1,5	1
17	0	0	0	0
18	0	0	0	0
19	0	0	0	0
20	1	0,5	1	0
21	0	0	0	0
22	0	0	0	0
23	0,5	1	0	0,5
24	3,5	2	2	1
25	0	0	0	0
26	0	0	0	0
27	0	0	0	0
28	0,5	0	0	0
29	3,5	2	2	1,5
30	3	2	1	0,5
31	2	1	1	1
32	0,5	0	0	0
33	0,5	0	0	0
34	2	2	1	1
35	3	1,5	1	1
36	0	0	0	0
37	3,5	2	1	1

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Ortografia e punteggiatura
38	2	1	1	1
39	3,5	2,5	2	2
40	0	0	0	0
41	2	1	1	1
42	3	2	2	2
43	0,5	0	0	0
44	0	0	0	0
45	0	0	0	0
46	1	0,5	0	0,5
47	2	1	1	1
48	0,5	0	0	0
49	1	1	0,5	1
50	3	1	1	1
51	0	0	0	0
totale	59,5	41	24,5	29
totale massimo	178,5	127,5	102	102
% successi	33,33%	32,15%	24,01%	28,43%

APPENDICE 5

PUNTEGGI PROVA ORALE LIVELLO A1

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Pronuncia e intonazione	Totale
1	2	2	1,5	1	6,5
2	3,5	2,5	2	2	10
3	1	1	0,5	1	3,5
4	3	2	1,5	1,5	8
5	3,5	2,5	1,5	1,5	9
6	2	1,5	0,5	1,5	5,5
7	1	0,5	0,5	0,5	2,5
% punteggi	65,30%	68,50%	57,10%	64,20%	

APPENDICE 6

PUNTEGGI PROVA ORALE LIVELLO A2

N° test	Efficacia comunicativa	Correttezza morfosintattica	Adeguatezza e ricchezza lessicale	Pronuncia e intonazione	Totale
1	2	1	0,5	1	4,5
2	3	2	1,5	2	8,5
3	2	1	0,5	1	4,5
4	3	2,5	2	2	9,5
5	2	1,5	1	1	5,5
6	2	1	0,5	1	4,5
% punteggi	66,60%	60,00%	50%	66,60%	

BIBLIOGRAFIA

ALBIRINI, A. (2016). *Modern Arabic Sociolinguistics*, Oxon, New York: Routledge.

BARNI, M. (2005). La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2, in *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci. 29-45.

BASSIOUNEY, R. (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh University Press.

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

CONSIGLIO D'EUROPA, (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione*. Milano: La Nuova Italia.

DE MAURO, T. (1983). *Guida all'uso delle parole*, (sesta edizione). Roma: Editori Riuniti.

DE MAURO, T., VEDOVELLI M., BARNI M., MIRAGLIA L. (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso tra stranieri*. Bulzoni: Roma.

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

FERGUSON, C. ([1959], 2000). Diglossia. In Giglioli P., Fele P., *Linguaggio e contesto sociale*. Bologna: Il Mulino. 185-205.

GEBRIL, A., TAHA THOMURE H. (2014). Assessing Arabic, in Kunnan A. J., (a cura di) *The Companion to language assessment*. New York: John Wiley & Sons.

RAMMUNY, R. M. (1999). Arabic Language Testing: The State of the Art. *al-'Arabiyya*, 32. 161-194.

VEDOVELLI, M., & BANDINI, A. (A c. di). (2005). *Manuale della certificazione dell'italiano L2* (1. ed). Roma: Carocci.

WINKE, P. M., & AQUIL, R. (2006). Issues in developing standardized tests of Arabic language proficiency. In K. M. Wahba, Taha, Zeinab A., & L. England (A c. Di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. 221-235.

YOUNES, M. A. (2015). *The integrated approach to Arabic instruction*. Oxon, New York: Routledge.

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". È consapevole delle più importanti regole di cortesia e le rispetta. 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.

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 CEF¹ 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.

¹ 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.

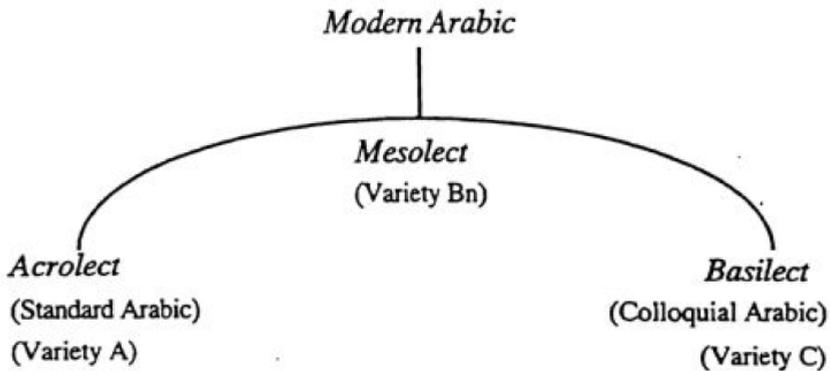


Fig. 1. The Arabic continuum (Hary, 1996, p. 73)

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).

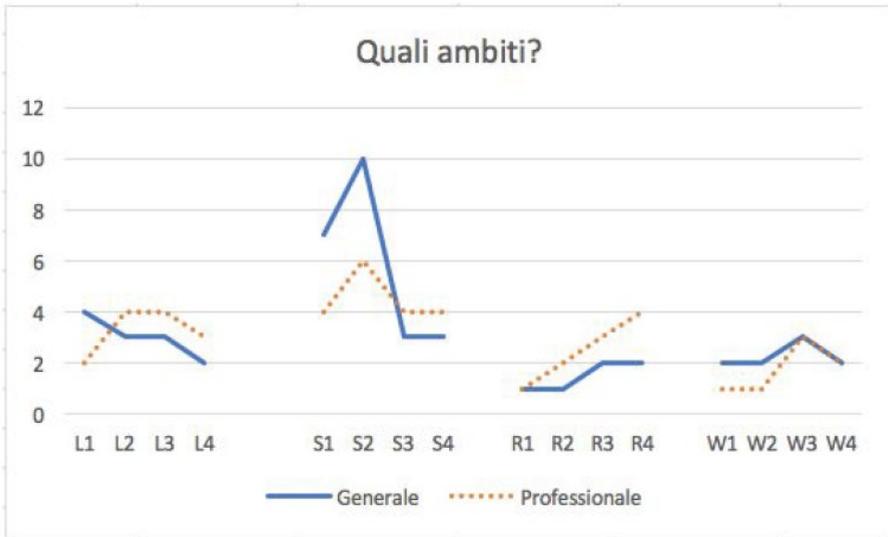


Grafico 1.

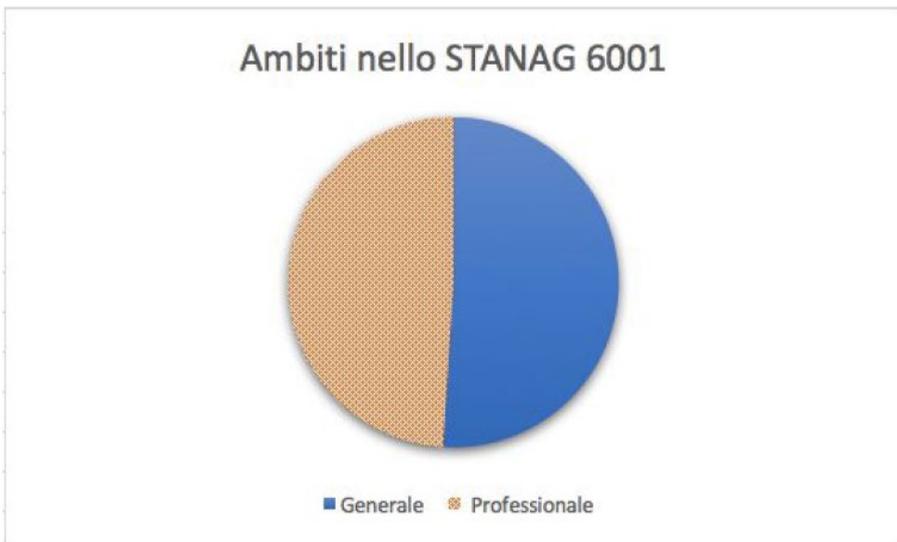


Grafico 2.

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.

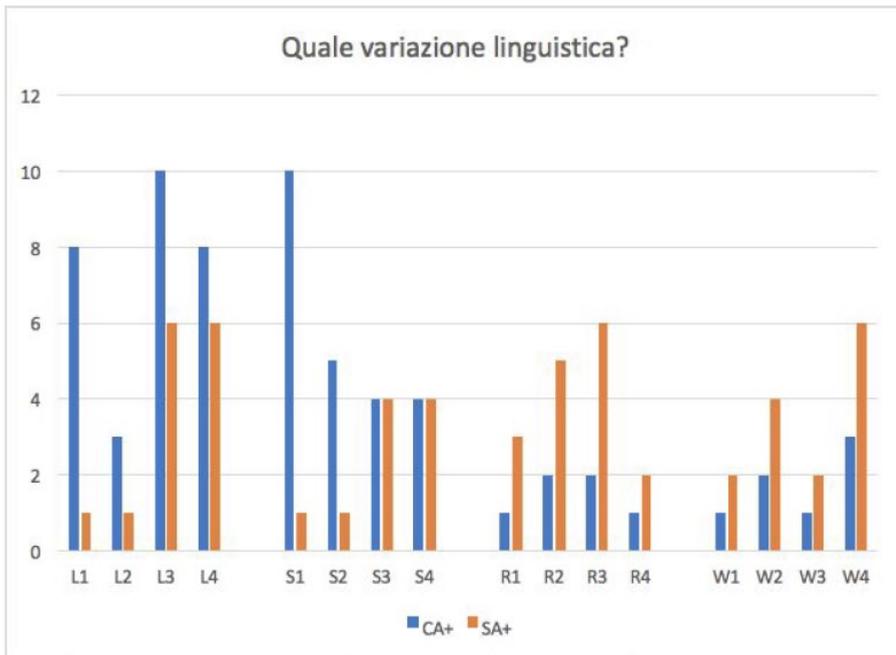


Grafico 3.

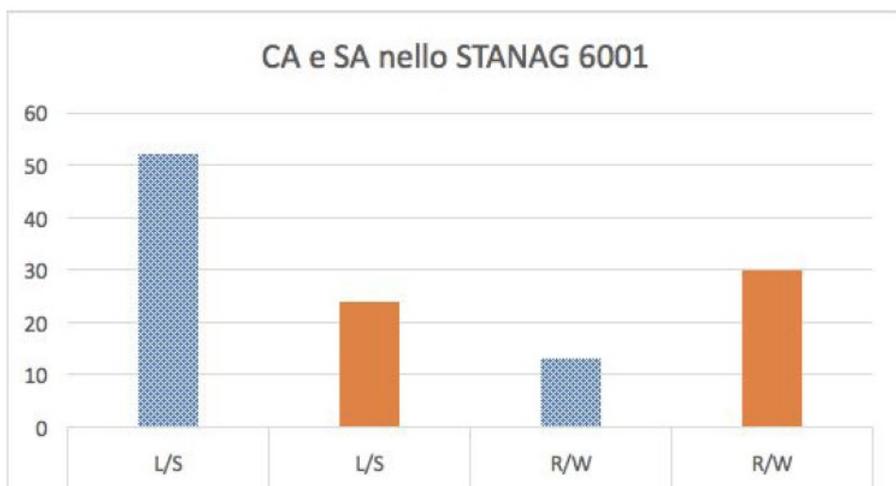


Grafico 4.

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.

Giuliano Lancioni*
Raoul Villano**

*Self-similarity as Form and Structure: Reading Strategies in
Medieval and Contemporary Exegesis of the Qur'ān****

I. *Cohesion and Coherence in the Qur'ān*

The search for cohesion and coherence has become a major trend in Qur'anic studies¹. A growing number of scholars, indeed, maybe partly in antithesis with a past trend in which the Qur'ān was openly labelled as «strikingly lacking in overall structure»², has begun to study the form and structure of the Qur'ān in a systematic and methodic way, arguing that there is cohesion and coherence to be found therein³. In most cases this formal cohesion and/or semantic coherence has been found at the level of

* Giuliano Lancioni is full professor of Arabic Language and Literature at the Roma Tre University, Rome.

** Raoul Villano is assistant professor of Arabic Language and Literature at the Roma Tre University, Rome, and the University of Bologna.

*** This paper is the result of joint work. However, the authorship can be attributed as follows: sections 1, 2 and 3 have been written by Villano; 4 by Lancioni.

¹ For a general overview see (Rippin, 2013). Cfr. also (Friedman, 2012) and (Reda, 2010).

² (Crone, Cook, 1977: 18), but a plethora of other similar statements can be easily found in the whole Western scholarship on the Qur'ān. See, *e. g.*, (Nicholson, 1993: 161) «The preposterous arrangement of the Koran [...] is mainly responsible for the opinion almost unanimously held by European readers that it is obscure, tiresome, uninteresting; a far-rago of long-winded narratives and prosaic exhortations, quite unworthy to be named in the same breath with the Prophetical Books of the Old Testament». For more on that see also (Khalifa, 1983: 20, ff.), and (Rippin, 2006: 239, ff.).

³ Cfr. (Rippin, 2013: 1).

sūras, seen as unities, depending on scholars and approaches, from a thematic, literary, liturgical, rhetorical or structural point of view⁴.

The whole issue, actually, should, at first, be split into two, separate, orders of problems:

1. The issue of the cohesion and coherence of the individual *sūras*.
2. The issue of the cohesion and coherence of the whole Qur'ān.

As for the cohesion and coherence of individual *sūras* much progress has been made since Nöldeke and Bell's early refutation of the literary character of the *sūras*⁵: at first, indeed, mainly with reference to the formal cohesion of Meccan (short) *sūras*⁶, but, later on, also regarding the cohesion and coherence of Medinan (long) *sūras*⁷.

As for the cohesion and coherence of the whole Qur'ān, instead, we still grope in the dark. Moreover, if we suppose, as it has been openly proposed⁸, that the literary study of individual *sūras* should be, according to a kind of inductive methodology, a first step towards the understanding of

⁴ (Rippin, 2013: 6-8).

⁵ See (Nöldeke, 2013), and (Watt, Bell, 1970: *passim*). For a first critical evaluation see (Neuwirth, 1970). This 'skeptical' attitude, far from being completely abandoned, is still very productive in the works of those scholars who claim a diachronic and historical-critical approach to the Qur'ān. For them the Qur'ān is nothing more than the result of a historical process and for this same reason they expect it to be thus, logically, missing any kind of formal cohesion, see, *e. g.* the main part of the studies presented in (Reynolds, 2008). A middle ground has been recently attempted by (Klar, 2017).

⁶ See, *e. g.*, (Neuwirth, 1981), and (Crapon de Caprona, 1981). Neuwirth, in particular, will maintain, even much later on, that while for Meccan (short) *sūras* it is possible to uncover the structures that are at the basis of their ordered composition, for Medinan (long) *sūras* the same process would not be applicable nor desirable because, these long *sūras*, would, in her own words, «cease to be neatly structured compositions, but appear to be the result of a process of collection that we cannot yet reconstruct» (Neuwirth, 2006: 174). Cfr. also (Neuwirth, 1996: 98) «sie [the long *sūras*] fungieren [...] als "Sammel-körbe" für isolierte Versgruppen zu sämtlichen klassischen Suren-Topoi». The study of the form and structure of short *sūras* has continued, of course, even in the following decades with very different, although generally structuralist, approaches, see, *e. g.*, (Ambros, 1986), (Sells, 1991; 1993), (Cuyvers, 1995; 1997; 1999; 2000; 2001; 2003), (Dayeh, 2010).

⁷ See, *e. g.*, (Zahniser, 1991; 1997; 2000), (Robinson, 2003: 196-223; 2001), (Smith, 2001, Cuyvers, 2007, Farrin, 2010, Id., 2016). Sometimes scholars have leaned on contemporary Muslim exegesis which seems to have been, during the XX century, particularly sensitive to this kind of unitary approach to *sūras*, see, *e. g.*, (Mir, 1993) and (Boullata, 2000).

⁸ See (Zahniser, 1991).

the form and structure of the whole Qur'ān⁹, we must at least recognize that we are still at the beginnings (one single, but huge, example: none of the explanations given so far for the order of sūras in the Qur'ānic textus receptus is, to all effects, fully satisfying and convincing)¹⁰.

An essential step towards the understanding of the overall structure of the Qur'ān is to be found in the seminal works of M. Mir who proposed a unitary reading of the Qur'ān based on the exegesis of the Pakistani Qur'ān commentator A. A. Iṣḫāhī and founded on the concept of *sūra*-pair¹¹. According to Iṣḫāhī's view most, if not all, Qur'ānic *sūras* occur as pairs characterized by some kind of complementarity¹². The *sūra*-pairs, in Iṣḫāhī's slightly rigid view, must necessarily be composed of two consecutive *sūras*, and so *sūra* 2 is paired by him with *sūra* 3, *sūra* 4 with *sūra* 5, *sūra* 6 with *sūra* 7 and so on¹³.

Despite a certain rigidity, Iṣḫāhī's methodology shows, in fact, a remarkable heuristic value for the consistency with which it explains so many stylistic, structural and thematic features of the Qur'ān¹⁴. Moreover this perspective was also fundamental in that it allowed scholars working on symmetry, circularity and ring structures to make a leap forward and widen their vision by applying the concept of symmetry outside of the *sūra* as well as inside, and suggesting, maybe for the first time in such a systematic way, that binarity and symmetry could be the key for the understanding of the overall structure of the Qur'ān and not only of the structure of the individual *sūras* seen as discrete unities of the text¹⁵. As a result, this kind of 'structuralist' approaches based on binarity and symmetry look as the most convincing and consistent explanations given, so far, to the overall structure of the Qur'ān.

It must be also said, however, that this kind of approaches, far from being universally agreed, have been harshly criticized. The strongest criti-

⁹ (Zahniser, 80).

¹⁰ A good *résumé* of the whole issue is in (Robinson, 2001: 256-283).

¹¹ See (Mir, 1983; 1986).

¹² (Mir, 1983: 24 ff.).

¹³ (Mir, 1983: 24 ff.).

¹⁴ See also (Robinson, 2001: 271-283).

¹⁵ Several Western scholars have being, lately, working on symmetry, circularity and ring-structures. Some of them have succeeded, finally, to propose a unified view of the structure of the Qur'ān based on binarity and symmetry. See, *e. g.*, (Cuypers, 2012) and (Ernst, 2011). An example of how the concept of symmetry has been progressively extended from the internal structure of the *sūra*, to the *sūra*-pair and, finally to the overall structure of the Qur'ān can be found, *e. g.*, in the scholarly production of R. Farrin, see (Farrin, 2010; 2014b; 2014a; 2015).

cism comes from supporters of historical-critical approach that, usually, do not deny the general validity of the method¹⁶, but rather reproaches for it a certain lack of univocity¹⁷. In some cases Western ‘structuralist’ approaches have been also criticized for being superimposing their own views over traditional Islamic perceptions of the text¹⁸. The late A. Rippin was probably right when he observed that it is important not to view such approaches to coherence as ‘proving’ the point, because there are, have been and will always be, other possible approaches to the Qur’ān¹⁹.

The main critical point that should not be underestimated here is that, starting from M. Mir, practically all approaches to Qur’anic Cohesion and Coherence (*nazm*) have focused on the unity of the *sūra*, although Mir himself admits that the view of the Qur’anic *sūras* as unities is an innovation of nineteenth- and twentieth-century exegesis²⁰. Often, as an antecedent to this kind of approach scholars refer to ‘*ilm al-munāsaba* (the science of concordance of verses and *sūras*) quoting mainly FaḤr al-Dīn al-Rāzī (d. 606/1209) who used to say that most subtleties of the Qur’ān are to be found in its ordered arrangement and in its internal relationships (*aktar laṭā’if al-Qur’ān mūda’a fī al-tartībāt wa-l-rawābiṭ*)²¹. According to Mir, anyway, «Rāzī views Qur’anic *nazm* essentially in terms of linear connection: his goal is to show that the verses of a *sūrah* are marked by continuity»²². In al-Rāzī’s point of view, however, it is the whole Qur’ān that is perceived like a single *sūra* (*al-Qur’ān kullu-hu ka-l-sūra al-wāḥida*), and this right because of the internal relationships that bind its parts to each other (*li-ittiṣāl ba’ḍi-hi bi-ba’ḍin*)²³. The proof of that, he says, is the fact that the Qur’ān often raises an argument in one *sūra*, and then reports the answer to this same argument in another *sūra* (*wa-l-dalīl ‘alay-hi anna-hu qad yaḍkuru al-ṣay’ fī sūra tumma yaḡī’ ḡawāba-hu fī sūra uḡrā*)²⁴: it is because the Qur’ān, as a whole, is like a single *sūra* and like a single verse, indeed, that the various parts of the Qur’ān confirm each other and clarify the meaning of each other (*li-anna al-Qur’ān kulla-hu ka-l-sūra al-wāḥida wa-ka-l-āya al-wāḥida yuṣaddiqu ba’ḍu-hā ba’ḍan wa-yubayyinu ba’ḍu-hā*

¹⁶ (Dye, 2014: 150).

¹⁷ (Dye, 2014: 151).

¹⁸ (Friedman, 2012: 130-131).

¹⁹ (Rippin, 2013: 1).

²⁰ (Mir, 1993: 211).

²¹ (Rāzī, 2008: IV, 110).

²² (Mir, 2013: 20).

²³ (Rāzī, 2008: X, 719). Cfr. (Villano, 2016: 66).

²⁴ (Rāzī, 2008: X, 719). Cfr. (Villano, 2016: 66).

ma'nā ba'din)²⁵, consistently with the famous general rule according to which the best exegetical approach ever (*aṣaḥḥ al-turūq*) is to explain the Qur'ān through the Qur'ān itself (*al-Qur'ān yufassiru ba'du-hu ba'dan*)²⁶.

But, here is the main point: how was it possible, for medieval readers, to explain the Qur'ān through the Qur'ān itself, how was it made this pairing and explaining of Qur'anic verses and *sūras*? It is very likely that there were, in classical Islam, other, much more sophisticated, approaches and perceptions of the form and structure of the Qur'ān²⁷.

2. *A Self-Similar and Binary Book*

The Qur'ān is a self-similar and binary book (*kitāban mutašābiha maṭāniyya*)²⁸. Self-similarity is a defining feature of the Qur'ān and the high degree of inner similarity of the text has been and is still perceived by readers of every time and place²⁹.

Western scholarship has been often puzzled by this feature of the text: for Th. Nöldeke, by way of example, «the endless repetitions, in which the Prophet does not hesitate to use almost identical words [...] and the monotonous narratives all often make the revelations downright boring»³⁰. The reasoning of R. Bell is a much more sophisticated: for him, indeed, «the reference to God's 'collecting' of the Qur'ān in 75.17 would seem to imply that Muḥammad received revelations combining (and perhaps adapting) previous revelations. This further implies that a revelation may be repeated, perhaps in slightly different terms. This becomes all the more significant when one remembers the numerous repetitions of phrases and verses throughout the Qur'ān. It may also be linked up with the phenomenon of alternative continuations. It seems likely, then, assuming that some passages had been revealed in slightly different forms on different occasions, and remembered by individual Muslims in their different forms, that the 'collectors' had on their hands a formidable problem. They would not want to omit any smallest scrap of genuine revelation, and yet the total mass of material may have been so vast that they could not include

²⁵ (Rāzī, 2008: XI, 295). Cfr. (Villano, 2016: 66).

²⁶ (Ibn Taymiyya, 1972: 93).

²⁷ Cfr. (Hamori, 1984).

²⁸ Q. 39, 23.

²⁹ Cfr. (Lancioni, Villano, Romani, 2016: 355).

³⁰ (Nöldeke, 2013: 117).

it all. This may explain some of the roughnesses in the ‘Uthmānic text’³¹. J. Wansbrough goes even further explicitly stating that «particularly in the *exempla* of salvation history, characterized by variant traditions, but also in passages of exclusively paraenetic or eschatological content, ellipsis and repetition are such as to suggest not the carefully executed project of one or of many men, but rather the product of an organic development from originally independent traditions during a long period of transmission»³².

In Muslim traditional exegesis, instead, self-similarity has given rise to a specific exegetical genre that has been called *Mutašābih al-Qur’ān* (Self-similarity in the Qur’anic text). In this peculiar exegetical genre Qur’anic verses and *sūras* are paired, not much on the basis of their linear placement along the text, but rather on the basis of their reciprocal similarity: the text itself, by this way, is no more perceived as a chain of *logia* following the linear order of verses and *sūras*, but as a real jumble of structures that can be dismantled and reassembled at any time³³.

While the first book written on this topic are probably the *Muštabahāt al-Qur’ān* of the celebrated Kūfan grammarian and philologist al-Kisā’ī (d. 189/805)³⁴, this exegetical genre sees its greatest and more sophisticated development in the period between the fourth/tenth and the seventh/thirteenth centuries, in the works of al-Ḥaṭīb al-Iskāfī (d. 420/1029)³⁵, al-Kirmānī (d. ca. 505/1111-2)³⁶ and Ibn al-Zubayr al-Ġarnāṭī (d. 708/1308)³⁷. Nevertheless while for the idea of the Qur’anic *sūras* as unities it is true that we are facing a groundbreaking innovation of nineteenth- and twentieth-century exegesis, in this case, a not mainstream, but still uninterrupted, exegetical tradition directly connects those medieval readings and perception of the form and structure of the Qur’ān to the works of contemporary scholars like Ḥālidī³⁸ and Sāmarrā’ī³⁹.

³¹ (Watt, Bell, 1970: 107).

³² (Wansbrough, 2004: 47).

³³ Cfr. (Brown: 1991: 90): «Hence, it does not matter in what order you read the Koran: it is all there all the time; and it is supposed to be there all the time in your mind or at the back of your mind, memorized and available for appropriate quotation and collage into your conversation or your writing or your action.»

³⁴ (Kisā’ī, 2008).

³⁵ (Iskāfī, 2001).

³⁶ (Kirmānī, 1977).

³⁷ (Ġarnāṭī, 1983).

³⁸ (Ḥālidī, 1992).

³⁹ (Sāmarrā’ī, 2000; 2009).

3. *Two practical examples*

Two practical examples will be made here to demonstrate how self-similarity can be used, in the Qur'an, as a textual strategy to achieve Cohesion and Coherence. The first example will show how self-similarity can be useful, at a formal level, to achieve the Cohesion and Coherence of individual *sūras*, while the second one, going beyond the borders of the single *sūra*, will show how self-similarity can be useful, at a structural level, to achieve the Cohesion and Coherence of the whole Qur'an.

In this respect, it seems useful to remember that, according to Halliday and Hasan «Cohesion occurs [in a given text] where the *interpretation* of some element in the discourse is dependent on that of another [...] Cohesion is a semantic relation between an element in the text and some other element that is crucial to the interpretation of it. This other element is also to be found; but its location in the text is in no way determined by the grammatical structure. The two elements, the presupposing and the presupposed, may be structurally related to each other, or they may not; it makes no difference to the meaning of the cohesive relation»⁴⁰.

3.1. *Cohesion and Coherence in sūrat al-kahf*

The first example that will be seen here is taken from the story of Moses and Ḥiḍr in Q. 18 (*sūrat al-kahf*). It is a case of deletion (or syncope) of the formative *tā'* of the tenth derivative form in the verb of the possibility (*ḥaḍf tā' istaf'ala fi fi' l al-istiṭā'*). Now, the occurrences of the verb *istaṭā'a* in the story of Moses in Q. 18 (vv. 60-82) are as follows:

67 *qāla innaka lan tastaṭī'a ma'ī ṣabran* (You will not be able to bear with me patiently)

72 *qāla a-lam aqul innaka lan tastaṭī'a ma'ī ṣabran* (Did I not tell you that you would never be able to bear with me patiently?)

75 *qāla a-lam aqul laka innaka lan tastaṭī'a ma'ī ṣabran* (Did I not tell you that you would never be able to bear with me patiently?)

78 *qāla ḥaḍā firāqu baynī wa baynika sa-unabbi'uka bi-ta'wīli mā lam tastaṭī' alayhi ṣabran* (This is where you and I part company. I will tell you the meaning of the things you could not bear with patiently)

82 [...] *dālīka ta'wīlu mā lam tastaṭī' alayhi ṣabran* (these are the explanations for those things you could not bear with patience)

⁴⁰ (Halliday & Hasan, 1976: 4, 8).

As it can be seen they all revolve around the inability of Moses to bear with patience without criticizing or objecting anything in relation to the strange behaviour of al-Ḥiḍr. This is the full story (vv. 64-82):

Q. 18: «64 Moses said, “Then that was the place we were looking for.” So the two turned back, retraced their footsteps, 65 and found one of Our servants – a man to whom We had granted Our mercy and whom We had given knowledge of Our own. 66 Moses said to him, “May I follow you so that you can teach me some of the right guidance you have been taught?” 67 The man said, “You will not be able to bear with me patiently (*qāla innaka lan tastatī ‘a ma ‘ī ṣabran*). 68 How could you be patient in matters beyond your knowledge?” 69 Moses said, “God willing, you will find me patient. I will not disobey you in any way.” 70 The man said, “If you follow me then, do not query anything I do before I mention it to you myself.” 71 They travelled on. Later, when they got into a boat, and the man made a hole in it, Moses said, “How could you make a hole in it? Do you want to drown its passengers? What a strange thing to do!” 72 He replied, “Did I not tell you that you would never be able to bear with me patiently (*qāla a-lam aqul innaka lan tastatī ‘a ma ‘ī ṣabran*)?” 73 Moses said, “Forgive me for forgetting. Do not make it too hard for me to follow you.” 74 And so they travelled on. Then, when they met a young boy and the man killed him, Moses said, “How could you kill an innocent person? He has not killed anyone! What a terrible thing to do!” 75 He replied, “Did I not tell you that you would never be able to bear with me patiently (*qāla a-lam aqul laka innaka lan tastatī ‘a ma ‘ī ṣabran*)?” 76 Moses said, “From now on, if I query anything you do, banish me from your company – you have put up with enough from me.” 77 And so they travelled on. Then, when they came to a town and asked the inhabitants for food but were refused hospitality, they saw a wall there that was on the point of falling down and the man repaired it. Moses said, “But if you had wished you could have taken payment for doing that.” 78 He said, “This is where you and I part company. I will tell you the meaning of the things you could not bear with patiently (*qāla hadā firāqu baynī wa baynika sa-unabbi ‘uka bi-ta ‘wīli mā lam tastatī ‘alayhi ṣabran*): 79 the boat belonged to some needy people who made their living from the sea and I damaged it because I knew that coming after them was a king who was seizing every [serviceable] boat by force. 80 The young boy had parents who were people of faith, and so, fearing he would trouble them through wickedness and disbelief, 81 we wished that their Lord should give them another child – purer and more compassionate – in his place. 82 The wall belonged to two young orphans

in the town and there was buried treasure beneath it belonging to them. Their father had been a righteous man, so your Lord intended them to reach maturity and then dig up their treasure as a mercy from your Lord. I did not do [these things] of my own accord: these are the explanations for those things you could not bear with patience (*dālīka ta'wīlu mā lam taṣī' alayhi ṣabran*).»

According to the explanation given by Ḥalīdī⁴¹ the comparison has to be made between vv. 78 and 82, the only two occurrences that contains a reference to the explanations (*ta'wīl*) required by Moses⁴². The first occurrence (v. 78) is found in a particularly critical point in the development of the story: after having seen al-Ḥiḍr making a hole in a boat and killing a young boy without any apparent reason and finally repair the damaged wall without asking anything from the inhabitants of the town who had just refused them the hospitality, Moses falls into a state of temporary confusion and affliction for his inability to interpret and explain those events (*waqa'a Musā fi ḥayra fi ta'wīl wa-ta'līl al-aḥdāī*), like if he was in a heavy spiritual and psychological concern (*ka-annahū ṣāra fi hamm nafsi wa-ṣu'ūrī taqīl*) and so the Qur'ān chose, in the first case (v. 78), to leave the verb in its complete, heavy, form, to better adapt it to the spiritual and psychological heaviness experienced by Moses (*fa-atbata al-tā' [...] li-yattafīqa dālīka ma'a al-tīql al-nafsi alladī ya'īshuhu Musā*)⁴³. The second occurrence (v. 82), instead, is found in a completely different point of the story, when al-Ḥiḍr has already explained to Moses the reasons behind his three strange actions and now Moses is aware of the justice that there was therein (*'arafa Musā anna al-Ḥiḍr 'alā ḥaqq wa-ṣawāb fi taṣarrufātihi al-talāīta*) and so the spiritual and psychological concern that had taken his soul, previously, now vanishes and with it also the heavy spiritual weight he has lived is finally disappearing (*wa-bi-dālīka zāla al-hamm alladī saytara 'alayhi wa-l-tīql al-nafsi alladī 'āshahu*) and so the Qur'ān chose to lighten the verb and give it in its syncopated, shorter and lighter form to better adapt the form of the text to the meaning of the story and make it formally participate in the lightening of the spiritual and psychological concern experienced by Moses (*fa-ḥudīfat al-tā' min al-fi'l taṣī' li-tuṣārika al-tahfīf al-nafsi 'inda Musā bi-ḥiffa fi ḥurūf al-fi'l*)⁴⁴.

⁴¹ (Ḥalīdī, 1992: 52-54).

⁴² (Ḥalīdī, 1992: 53).

⁴³ (Ḥalīdī, 1992: 53-54).

⁴⁴ (Ḥalīdī, 1992: 54).

In the point of view of Sāmarrā'ī, too, the comparison has to be made between vv. 78 and 82, but his explanation is more based on formal and stylistic data. According to his point of view, indeed, the first verse (78) occurs in the linguistic and stylistic context of commentary, clarification and explanation (*maqam šarḥ wa-īdāḥ wa-tabẓīn*) and in those contexts, in Arabic, it is more appropriate the detailed and full exposition of the discourse, so this is why the Qur'ān does not delete here anything and gives the verb in its complete heavier form, while the second verse (82) is found in the context of final greetings (*maqām mufāraqatīn*) and after this expression there is no more than one or two single words and then the final goodbye (*wa-lam yatakallam ba'dahā bi-kalima wa-fāraqahu*) and in Arabic it is therefore more appropriate, in these contexts, the concise and abridged style of the discourse and so this is why the Qur'ān delete, here, a letter from the verb and gives it in its syncopated, incomplete and lighter form (*fā-ḥadāfa min al-fi'l*)⁴⁵.

As it can be seen, while the explanation given by Ḥalīdī tends to emphasize the coherence of the text at an especially semantic level, the explanation given by Sāmarrā'ī tends to emphasize the cohesion of the text on a mainly formal level. Be this as it may, it is true that if we look at the story of Moses in Q. 18 from a stylistic point of view we can see that the weight of the sentence (*tawkiḍ*) related to the inability of Moses to bear with patience without criticizing the behaviour of al-Ḥiḍr goes heavier and heavier from v. 67 to v. 75 (67 *innaka lan tastaṭī'a ma'ī ṣabran* – 72 *a-lam aqul innaka lan tastaṭī'a ma'ī ṣabran* – 75 *a-lam aqul laka innaka lan tastaṭī'a ma'ī ṣabran*), until the turning point of v. 78 which introduces the end of the story and in which al-Ḥiḍr starts to give the explanations required by Moses. In this respect it would even be possible to say that the entire story of Moses in Q. 18 is built over the inability of Moses to bear with patience expressed, at a formal level, by the verb [*mā*] *istatā'a* and so, just as soon as this disability begins to disappear, also the verb that was used to express this inability begins to fall apart⁴⁶. It is also very important to stress, anyway, the continuity of these explanation with the medieval, Islamic, exegetical tradition. It was already al-Kirmānī, indeed, the first interpreter who, in a very brief and deep insight, proposed that the syncopated form of v. 82 could be lightened because it is the last derivation of all previous, similar, verbal forms (*'alā al-tahfīf li-anna-hu far'*)⁴⁷.

⁴⁵ (Sāmarrā'ī, 2000: 19).

⁴⁶ (Villano, 2016: 88-89).

⁴⁷ (Kirmānī, 1977: 171). Cfr. (Villano, 2016: 88).

Moreover, on a macro level, if we look at all the occurrences of the verb *istaṭā'a* in Q. 18:

- vv. 41, 67, 72, 75 *tastaṭī'a*
- v. 78 *tastaṭī'*
- v. 82 *tastī'* (syncopated)
- v. 97 *istā'ū* (syncopated)
- v. 97 *istaṭā'ū*
- v. 101 *yastaṭī'ūna*

we can notice that the two syncopated forms of the verb *istaṭā'a* are the last form that is found in the story of Moses and the first one that is found in the immediately subsequent story of Dū al-Qarnayn and so, if the first syncopated form of the verb *istaṭā'a* was useful to give Cohesion and Coherence to the single story of Moses and al-Ḥiḍr, the second one can be useful to give cohesion to the whole *sūra* in that it ties the different stories together by a sort of dovetailing⁴⁸.

3.2. Cohesion and Coherence in Qur'ān Overall Structure

The second example that will be made here is a case in which two very similar (*mutaṣābihā*), although not really identical, verses from two different *sūras* and referred to two different stories are compared:

Q. 7, 195: «Say [Prophet], “Call on your ‘partners’! Scheme against me! Do not spare me! (*quli 'd'ū šurakā'akum tumma kīdūni fa-lā tunzirūni*)”»

Q. 11, 55: «So plot against me, all of you, and give me no respite (*fa-kīdūni ḡamī'an tumma lā tunzirūni*).»

The first difference that is worth noticing between the two verses is the deletion of the first person suffix pronoun (*ḥaḍf yā' al-mutakallim*) and its substitution by a *kasra* (*wa-ḡtizā' bi-l-kasra*) in Q. 7 (*kīdūni*) and the regular mention of the first person suffix pronoun (*wa-dikrubā*) in Q. 11 (*fa-kīdūni*)⁴⁹.

As a general rule, in Qur'anic Arabic, when this kind of binary opposition is found, the first person suffix pronoun (*al-yā'*) is mentioned only

⁴⁸ (Villano, 2016: 89-90).

⁴⁹ (Sāmarrā'i, 2009: 82).

in contexts in which detailed exposition is required (*maqam itāla wa-tafṣīl fī al-kalām*), while its deletion occurs in contexts in which brief summary is permitted (*bi-hilāf al-iḡtizā' bi-l-kasra fa-inna fihī iḡtizā' fī al-kalām*), except for for the cases of the pausal verse endings and of the vocative syntactical position of the names (*'adā ḥawātim al-āy wa-l-nidā'*)⁵⁰.

Now, if we look at the general context in which the two verses are found we can notice that, in Q. 11, the verse is found inside a context of big challenge and direct clash (*maqam taḥaddīn kabīr wa-muwāḡaha*) and so the speaker (Hud) needs to show himself to emphasize the challenge, because it is normal that the person who wants to challenge and clash with someone else has to show up himself in the first person (*iq' al-mutaḥaddī wa-tālab al-muwāḡaha lā budda an yazhara nafsahu*) and for this reason it is logical and appropriate to the context that the Qur'ān emphasizes, also from a formal point of view, the pronoun which denotes the first person, while in Q. 7 the context is much more general and there is no such challenge and direct clash (*wa-laysa al-amr ka-dālika fī al-a'raf fa-inna laysa fiha ḥadā al-taḥaddī*):

Q. 7: «193 If you [believers] call such people to guidance, they do not follow you: it makes no difference whether you call them or remain silent. 194 Those you [idolaters] call upon instead of God are created beings like you. Call upon them, then, and let them respond to you if what you say is true. 195 Do they have feet to walk, hands to strike, eyes to see, or ears to hear? Say [Prophet], “Call on your ‘partners’! Scheme against me! Do not spare me (*tumma kīdūni fa-lā tunzīrūni*)! 196 My protector is God: He has revealed the Scripture, and it is He who protects the righteous, 197 but those you call on instead of Him cannot help you or even help themselves.”»

Q. 11: «50 To the ‘Ad, We sent their brother, Hud. He said, “My people, worship God. You have no god other than Him; you are only making up lies. 51 I ask no reward from you, my people; my reward comes only from Him who created me. Why do you not use your reason? 52 My people, ask forgiveness from your Lord, and return to Him. He will send down for you rain in abundance from the sky, and give you extra strength. Do not turn away and be lost in your sins.” 53 They replied, “Hud, you have not brought us any clear evidence. We will not forsake our gods on the strength of your word alone, nor will we believe in you. 54 All we can say is that one of our gods may have inflicted some harm on you.” He said,

⁵⁰ (Sāmarrā'ī, 2009: 82).

“I call God to witness, and you too are my witnesses, that I disown those you set up as partners with God. 55 So plot against me, all of you, and give me no respite (*fa-kidunī ġamī'an tumma lā tunzirūnī*). 56 I put my trust in God, my Lord and your Lord. There is no moving creature which He does not control. My Lord's way is straight. 57 But if you turn away, then I have conveyed the message with which I was sent to you, and my Lord will bring along another people in your place. You cannot do Him any harm: it is my Lord who protects everything.” 58 And so, when Our judgement came to pass, by Our grace We saved Hud and his fellow believers. We saved them from a severe punishment.»

As it can be seen, not only in Q. 11 the Adites refuse the call of Hud and denies the signs brought by him (*fā-hum lam yaktafū bi-radd da'watihi wa-taṣḍiq bihi*), but they also say that one of their fake gods may have inflicted some harm on Hud (*in naqūlu illā 'tarāka ba'ḍu ālihatinā bi-sū'in*) causing him to challenge them, and their gods too by adding the word *ġamī'an* (all of you), and calling both God and his people to witness that he disowns the partners they choose instead of God (*mimmā ġa'ala-hu yataḥaddāhum wa-yataḥaddā ālihatahum [...] fā-zāda kalimat ġamī'an ziyāda fī al-taḥaddī*)⁵¹.

Moreover, also from a purely quantitative point of view, the challenge and the whole story, in Q. 11, are much longer than they are in Q. 7 and so the lengthening of the word *kidūnī* (plot against me) is also appropriate and consistent with the length of the whole story (*fā-ġa'ala al-kalima al-tawīl li-l-siyāq al-tawīl*)⁵². Furthermore, from a stylistic point of view, it can be noticed also that the first person suffix pronoun (*al-yā'*) is repeated much and much more in the story of Hud in Q. 11 than in the occurrence of Q. 7 (*taraddada dīkr yā' al-ḍamīr fī Hūd fī hādā al-mawṭin marrāt 'adīda wa-laysa al-amr ka-dālika fī al-a'rāf*), as it can be seen in Q. 11, 54 *innī ušhidu 'llāha* (I call God to witness) *wa-'šhadū annī barī'un* (and you too are my witnesses, that I disown), 55 *fa-kidūnī ġamī'an* (So plot against me, all of you), 56 *innī tawakkaltu 'alā 'llāhi rabbī wa-rabbakum* (I put my trust in God, my Lord and your Lord) *inna rabbī 'alā sirātin mustaqīmin* (My Lord's way is straight), 57 *wa-yastahlifu rabbī qawman ġayrakum* (and my Lord will bring along another people in your place) *inna rabbi 'alā kulli šay'in ḥafīzun* (it is my Lord who protects everything), while in the

⁵¹ (Sāmarrā'ī, 2009: 83).

⁵² (Sāmarrā'ī, 2009: 83).

whole context of Q. 7 the first person suffix pronoun (*al-yā'*) is mentioned only once, in Q. 7, 196 *inna waliyyiya 'llāhu* (My protector is God)⁵³.

Finally also, positions and syntactical relations in which words are found matter too. In Q. 7, indeed, we can observe that the particle *tumma* introduces the plot (*al-kayd*), while the particle *fa-* introduces the respite (*al-inzār*), contrary to what happens in Q. 11 where the particle *fa-* introduces the plot (*al-kayd*), while the particle *tumma* introduces the respite (*al-inzār*):

Q. 7, 195 *tumma kīdūni fa-lā tunzīrūni*

Q. 11, 55: *fa-kīdūni ġami'an tumma lā tunzīrūni*

As it is well known in Arabic the particle *fa-* denotes the rapid succession of the events, while the particle *tumma* denotes the slowness of the succession (*wa-l-fā' tufīdu al-ta'qīb ammā tumma fa-tufīdu al-tarāhī*) and in Q. 7, actually, the whole context, from the very beginning of the *sūra*, is always oriented towards the sudden destruction and the immediate punishment of those who deserved it on earth (*ta'ġīl al-'uqūbāt li-mustahaqqihā fi al-dunyā*), as it can be seen, by way of example, in Q. 7, 4: «How many towns We have destroyed! Our punishment came to them by night or while they slept in the afternoon», or in Q. 7, 95: «and then We changed their hardship into prosperity, until they multiplied. But then they said, “Hardship and affluence also befell our forefathers,” and so We took them suddenly, unawares.», while in Q. 11 the context of the whole *sūra* is much more oriented towards the granting of an extension, or a delay, to humankind (*bi-hilāf sūrat Hūd fa-inna siyāquhā fi al-imhāl fi iqā' al-'uqūbāt*), as it can be seen, by way of example, in Q. 11, 3: «Ask your Lord for forgiveness, then turn back to Him. He will grant you wholesome enjoyment until an appointed time, and give His grace to everyone who has merit. But if you turn away, I fear you will have torment on a terrible Day», or in Q. 11, 8: «If We defer their punishment for a determined time, they are sure to say, “What is holding it back?” But on the Day it comes upon them, nothing will divert it from them; what they mocked will be all around them»⁵⁴.

Always on this same purpose, therefore, it can be noticed also that whenever in Q. 7 we find the particles *tumma* and *-fa* the order of the elements is always the same, while whenever we find these two same par-

⁵³ (Sāmarrā'ī, 2009: 83).

⁵⁴ (Sāmarrā'ī, 2009: 84).

ticles in Q. 11 the order of the elements is always the opposite, what ends up further accentuating the impression of a very high and deep structural system underlying the Qur'ān and of a textual cohesion which seems not so much, or at least not only, pointing to the linear succession of verses, but rather to the overall structure of the text:

- Q. 7, 11: *tumma qulnā li-l-malā'ikati 'sğudū li-adama - fa-sağadū*
 Q. 7, 95: *tumma baddalnā makāna 'l-sayyi'ati 'l-ḥasanata [...] - fa-aḥadnāhum bağtatan wa-hum lā yaş'urūna*
 Q. 7, 103: *tumma ba'atnā min ba'dihim Mūsā [...] - fa-żalamū bi-hā*
 Q. 7, 195: *tumma kīdūni - fa-lā tunżirūni*
 Q. 11, 55: *fa-kīdūni ġami'an - tumma lā tunżirūni*
 Q. 11, 61: *fa-'stağfirūhu - tumma tūbū ilayhi*

4. Empirically Testing of Self-Similarity

Self-similarity — or, for that matter, ring structure — has traditionally been devised by hand by researchers subscribing to the idea. While that is natural in an euristic setting, where the researcher has to find out whether some feature is actually present in a text, it is less acceptable in the stage of testing a theory, where some way to falsify assumptions is needed in order to deem a hypothesis scientifically valid or not.

Of course, text research could not easily perform quantitative analyses of text data before computers were available. Exhaustively verifying large quantities of combinations at hand is a very tedious, sometimes empirically impossible, task, which excluded in practice actual verification.

The availability of powerful tools for automatic computing has radically changed the picture. However, in order to test a hypothesis, computational power is not enough: a formally more rigorous definition of conditions is needed in order to allow for a computer program to test them.

As a matter of fact, self-similarity has always been defined rather vaguely in literature. In most cases, it was the interpreter who decided according to his feeling whether two passages were similar or not. In the case of an automatic testing, this is of course not feasible: a computer program must follow a deterministic computing procedure, or an algorithm, in order to be able to draw results.

To this aim, we have devised a formal procedure to test self-similarity in the Qur'ān⁵⁵. We'll review the procedure here in order to understand how it works and how it can be said to test the original hypothesis.

A first point is which level of text segmentation is chosen. As we saw earlier, several levels of similarities (*sūra*, verse, fragment) can be logically identified. However, our choice fell on the verse level, for several reasons.

First, traditional verse division is very old, since it can be found even in the arguably oldest existing copy of the Qur'an, the Ṣan'ā' palimpsest⁵⁶. Therefore, it cannot be regarded as some artifact of later scholarship: it was present, although with some differences, from the very beginning of the history of the text.

Another argument is that verse segmentation is available in a quantity of sources, even in electronic format, while an alternative segmentation would be difficult to perform independently and would require some degree of arbitrary decisions, such as when a logical unit in a *sūra* starts and when it ends. Moreover, as a general scientific rule, such a segmentation would have to be decided by somebody not involved in the analysis itself, to avoid "taint" the results.

The same issue arises with more motivated segmentations, such as what might arise from imbrication techniques: different segmentations would be tried by shifting and enlarging possible sentence-level "windows" in the text until the "best" one is chosen. Since the best solution might be what maximizes similarity, circularity would arise; any other evaluation metrics, however, could present the same kind of problems.

After all, verse segmentation is a given nobody can complain about.

Once solved the segmentation issue, another decision is about how to compute similarity between segments. There are two logical levels that might be implied in this task: word/morpheme and letter/phoneme.

The first level might seem the most appropriate: two verses are the more similar the more words or, better, morpheme (which would consider together different forms or the same word) they share. However, that would imply a number of analytical decisions, unless we take by "word" the naïve information retrieval notion of 'everything between spaces': decision that, again, would meddle in the evaluation process.

⁵⁵ (Lancioni, Villano, Romani, 2016).

⁵⁶ The Ṣan'ā' palimpsest is the lower layer of a codex found in the Great Mosque of Ṣan'ā', Yemen. Radiocarbon analysis shows the parchment to be likely from the first half of the 7th century AD: see (Sadeghi, Bergmann, 2010). The reconstructed text of the palimpsest shows the presence of verse segmentation, in many cases coinciding with later tradition: see (Sadeghi, Goudarzi, 2012).

On the contrary, the second level is much easier to treat: basically, two verses are the more similar the more phonemes they share. Since Arabic has a phonemical writing system, we can compute that directly at the grapheme level⁵⁷.

As a distance metrics, we use Levenshtein distance (Levenshtein , 1966). While we won't enter into details here⁵⁸, results are very interesting. 2,395 verse couple are closer than an empirically tested threshold (fixed according to judgments of external testers), out of 6,236 verses in the standard segmentation of the Qur'ān. A comparison with another religious text in Arabic from the Middle Ages, the Arabic Diatessaron, show that this level of similarity is highly significant.⁵⁹

The full network of verse couples is shown in Fig. 1:

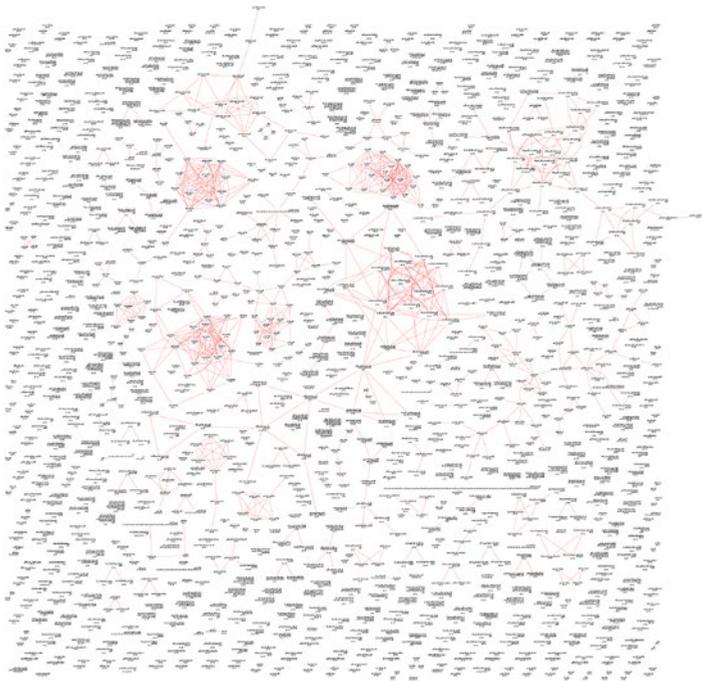


Fig. 1. The self-similarity graph for the Qur'ān

⁵⁷ Since the status of short vowels is less stable in Arabic (they are not usually written, and many variants in Qur'anic readings derive from short vowel change), we disregard them in all our experiments.

⁵⁸ The algorithm is explained in full detail in (Lancioni, Villano, Romani, 2016).

⁵⁹ On the Arabic version of the Diatessaron, see (Lancioni, Joosse, 2016).

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

ABDEL HALEEM, M. A. S. (2004). *The Qur'an. A new translation*. Oxford: Oxford University Press.

Primary Sources

ĠARNĀTĪ, AḤMAD B. IBRĀHĪM B. AL-ZUBAYR. (1983). *Milāk al-ta'wīl al-qāṭi' bi-dawī al-ilhād wa-l-ta'īl fī tawġīh al-mutašābih al-lafẓ min āy al-tanzīl*, (ed. Sa'īd al-Fallāh). Bayrūt: Dār al-Ġarb al-Islāmī.

ḤĀLIDĪ, ṢALĀḤ 'ABD AL-FATTĀḤ (1992). *Laṭā'if Qur'āniyya*, Dimašq – Bayrūt: Dār al-qalam.

ISKĀFĪ, ABŪ 'ABD ALLĀH MUḤAMMAD B. 'ABD ALLĀH AL-IṢBAHĀNĪ (2001). *Durrat al-tanzīl wa-ġurraṭ al-ta'wīl*, (ed. MuḤammad Muṣṭafā Āydīn). Makka: Ġāmi'at umm al-qura.

KIRMĀNĪ, MAḤMŪD B. ḤAMZA (1977). *Asrār al-takrār fī-l-Qur'ān – al-musammā al-burhān fī tawġīh mutašābih al-Qur'ān li-mā fī-hi min al-ḥuġġa wa-l-bayān*, (ed. 'Abd al-Qādir AḤmad 'aṭā'). al-Qāhira: Dār al-Faḍīla.

KISĀ'Ī, ABŪ AL-ḤASAN 'ALĪ B. HAMZA. (2008). *Muṣṭabahāt al-Qur'ān al-'azīm aw mutašābih al-Qur'ān* (ed. AḤmad 'Adnān Ṣālīḥ al-Ḥamadānī). al-Qāhira: Mu'assasat al-Muḥṭār.

IBN TAYMIYYA, TAQĪ AL-DĪN AḤMAD. (1972). *Muqaddima fī uṣūl al-tafsīr* (ed. 'Adnān Zarzūr). Bayrūt: Dār al-Qurān al-karīm.

RĀZĪ, FAḤR AL-DĪN ABŪ 'ABD ALLĀH MUḤAMMAD B. 'UMAR. (2008). *al-Tafsīr al-kabīr* (ed. 'Abd al-Raḥmān MuḤammad). Bayrūt: Dār ihyā' al-turāṭ al-arabī (11 voll.).

SĀMARRĀ'Ī, F. Ṣ. (2009). *al-Ta'bir al-Qur'ānī*. 'Ammān: Dār 'ammār, [1 ed. BaĠdād, 1988].

SĀMARRĀ'Ī, F. Ṣ. (2000). *Balāġat al-kalīma fī al-ta'bir al-Qur'ānī*. BaĠdād: Dār al-šū'ūn al-ṭaqāfiyya al-'amma.

Secondary Sources

AMBROS, A. A. (1986). Die Analyse von Sura 112. *Der Islam*, 63, 219-247.

BOULLATA, I. J. (2000). Sayyid Quṭb's Literary Appreciation of the Qur'ān. In Id. (ed.), *Literary Structures of Religious Meaning in the Qur'ān*. Richmond, Surrey: Curzon Press, 354-371.

BROWN, N. O. (1991). The Apocalypse of Islam. In Id., *Apocalypse and/or Metamorphosis*, Berkeley: University of California Press, 69-94.

CRAPON DE CAPRONA, P. (1981). *Le Coran: aux sources de la parole oraculaire. Structures rythmiques des sourates mecquoises*, Paris: Publications orientalistes de France.

CRONE, P., COOK, M. (1977). *Hagarism: the making of the Islamic world*. Cambridge: Cambridge University Press.

CUYPERS, M. (1995). Structures rhétoriques dans le Coran. Une analyse structurelle de la sourate "Joseph" et de quelques sourates brèves. *Mélanges de l'Institut Dominicain d'Études Orientales*, 22, 107-195.

CUYPERS, M. (1997). Structures rhétoriques des sourates 105 à 111. *Mélanges de l'Institut Dominicain d'Études Orientales*, 23, 157-196.

CUYPERS, M. (1999). Structures rhétoriques des sourates 99 à 104. *Annales Islamologiques*, 33, 31-62.

CUYPERS, M. (2000). Structures rhétoriques des sourates 92 à 98. *Annales Islamologiques*, 34, 95-128.

CUYPERS, M. (2001). Structures rhétoriques des sourates 85 à 90. *Annales Islamologiques*, 35, 27-99.

CUYPERS, M. (2003). La composition rhétorique des sourates 81 à 84. *Annales Islamologiques*, 37, 91-136.

CUYPERS, M. (2007). *Le Festin. Une lecture de la sourate Al-Mā'ida*, Paris : Lethielleux.

CUYPERS, M. (2012). *La composition du Coran*, Paris: Gabalda.

DAYEH, I. (2010). Al-Ḥawāmīm: Intertextuality and Coherence in Meccan Surahs, in Neuwirth, A. – Sinai, N. -Marx, M. (eds.), *The Qur'ān in Context: Historical and Literary Investigations into the Qur'ānic Milieu*, Leiden – Boston : Brill, 461-498.

DYE, G. (2014). Réflexions méthodologiques sur la «rhétorique coranique», in De Smet, D. – Amir-Moezzi, M. A. (eds.), *Controverses sur les écritures canoniques de l'islam*, Paris: Les Éditions du Cerf, 147-176.

ERNST, C. (2011). *How to Read the Qur'an: A New Guide, with Select Translations*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

FARRIN, R. K. (2010). Surat al-Baqara: A Structural Analysis. *Muslim World*, 100(1), 17-32.

FARRIN, R. (2014a) *Structure and Qur'anic Interpretation: A Study of Symmetry and Coherence in Islam's Holy Text*, Ashland, Oregon: White Cloud Press.

FARRIN, R. (2014b) Concentric Symmetry in the Qur'ān: Sūras al-Fātiḥa, al-Raḥmān, and al-Nās. In Baalbaki, R. (ed.), *Jewett Chair of Arabic Occasional Papers*. Beirut: AUB Press.

FARRIN, R. (2015). The Pairing of Suras 8-9. In Meynet, R. – Oniszczyk, J. (eds.), *Studi del quarto convegno RBS. International Studies on Biblical and Semitic Rhetoric*. Roma: G&B Press, 245-264.

FARRIN, R. K. (2016). Sūrat al-Nisā' and the Centrality of Justice. *Al-Bayān*, 14, 1-17.

FRIEDMAN, R. (2012). Interrogating Structural Interpretation of the Qur'ān. *Der Islam*, 87, 130-156.

KHALIFA, M. (1983). *The Sublime Quran and Orientalism*. London: Longman.

HALLIDAY, M. A. K. – HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*, London: Longman.

HAMORI, A. (1984). Did medieval readers make sense of form? Notes on a passage of al-Iskāfi. In Green, A. H. (ed.), *In quest of an Islamic humanism: Arabic and Islamic studies in memory of Mohamed al-Nowaihi*, Cairo: The American University in Cairo Press, 39-47.

KLAR, M. (2017). Text-Critical Approaches to Sura Structure: Combining Synchronicity with Diachronicity in Sūrat al-Baqara. *Journal of Qur'anic Studies* 19(1), 1-38 (Part One) and *Journal of Qur'anic Studies* 19(2), 64-105 (Part Two).

LANCIONI, G., VILLANO, R., ROMANI, F. R. (2016). The Self-Similar Qur'an Project: Automatic Detection of Internal Similarity in Classical Arabic Texts. In El-Mohajir, M. et. al. (eds.), *Proceedings of the 4th CIST IEEE (International Colloquium on Information Science and Technology, Tangier – Assilah, Morocco, October 24-26, 2016*. Piscataway, NJ: IEEE, 355-360.

LANCIONI, G., JOOSSE, N. P. (2016). The Arabic Diatessaron Project: Digitalizing, encoding, lemmatization. *Journal of Religion, Media and Digital Culture*, 5 (1), 205-227.

LEVENSHTAIN, V. I. (1966) "Binary codes capable of correcting deletions, insertions and reversals." *Soviet Physics Doklady*, 10 (8), 707-710.

MIR, M. (1983). Iṣlāhī's Concept of Sura-Pairs. *The Muslim World*, 73, 22-32.

MIR, M. (1986). *Coherence in the Qur'ān: A Study of Iṣlāhī's Concept of Naẓm in Tadabbur-i Qur'ān*, Indianapolis: American Trust Publications.

MIR, M. (1993). The sūra as a unity. A twentieth-century development in Qur'ān exegesis. In Hawting, G. R. –Shareef, A. A. (eds.), *Approaches to the Qur'ān*, London- New York: Routledge, 211-224.

MIR, M. (2013). Continuity context, and coherence in the Qur'ān: a brief review of the idea of naẓm in Tafsīr literature. *Al-Bayān*, 11(2), 15-29.

NEUWIRTH, A. (1977). Einige Bemerkungen zum besonderen sprachlichen und literarischen Charakter des Koran. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* (suppl.), 3, 736-739.

NEUWIRTH, A. (1981). *Studien zur Komposition der Mekkanischen Suren*, Berlin – New York: Walter de Gruyter.

NEUWIRTH, A. (1996). Vom Rezitationstext über die Liturgie zum Kanon. Zu Entstehung und Wiederauflösung der Surenkomposition im Verlauf der Entwicklung eines islamischen Kultus. In Wild, S. (ed.), *The Qur'an as Text*, Leiden – New York – Köln: Brill, 69-105.

NEUWIRTH, A. (2006). s. v. «Sūra(s)». In J. D. McAuliffe (ed.), *Encyclopaedia of the Qur'an*, vol. V. Leiden – Boston: Brill, 166-177.

NÖLDEKE, TH. (2013). *The History of the Qur'an* (ed. and transl. By Behn, W. H.). Leiden – Boston: Brill [I ed. Göttingen, 1860, II ed. rev. by Schwally, F. Leipzig, 1909].

NICHOLSON, R. A. (1993). *A Literary History of the Arabs*, London – New York: Routledge [Reprint of the 1930 Oxford edition. I ed. London, 1907].

REDA, N. (2010). Holistic approaches to the Qur'an: a historical background. *Religion Compass*, 4(8), 495-506.

REYNOLDS, G. S. (ed.). (2008). *The Qur'an in its historical context*, London: Routledge

RIPPIN, A. (2006). Western scholarship and the Qur'an. In McAuliffe, J. D. (ed.), *The Cambridge Companion to the Qur'an*. Cambridge: Cambridge University Press, 235-251.

RIPPIN, A. (2013). Contemporary scholarly understanding of Qur'anic coherence. *Al-Bayān* 11(2), 1-14.

ROBINSON, N. (2001) Hands Outstretched: Towards a Re-reading of Sūrat al-Mā'ida. *Journal of Qur'anic Studies*, 3(1), 1-19.

ROBINSON, N. (2003). *Discovering the Qur'an. A Contemporary Approach to a Veiled Text* (II ed.), Washington, DC: Georgetown University Press [I ed. London, 1996].

SADEGHI, B., BERGMANN, U. (2010). The Codex of a Companion of the Prophet and the Qur'an of the Prophet. *Arabica*, 57, 343-436.

SADEGHI, B., GOUDARZI, M. (2012). Ṣan'ā' 1 and the Origins of the Qur'an. *Der Islam*, 87, 1-129.

SELLS, M. (1991). Sound, Spirit and Gender in Sūrat al-Qadr. *Journal of the American Oriental Society*, 111, 239-259.

SELLS, M. (1993). Sound and Meaning in Sūrat al-Qāri'a. *Arabica*, 40(3), 403-430.

SMITH, D. E. (2001). The Structure of al-Baqarah. *The Muslim World* 91(1-2), 121-136.

VILLANO, R. (2016). Phonological deletion in the Qur'ān: the alternation of istā'a and istaṭā'a in Sūrat al-kahf. *Jerusalem Studies in Arabic and Islam*, 43, 61-100.

WANSBROUGH, J. (2004). *Quranic Studies: Sources and Methods of Scriptural Interpretation (Foreword, Translations, and Expanded Notes by Rippin, A.)*. Amherst, NY: Prometheus Books [1 ed. Oxford, 1977].

WATT, W. M. – BELL, R. (1970). *Introduction to the Qur'ān*, Edinburgh: Edinburgh University Press 1970.

ZAHNISER, A. H. M. (1991). The Word of God and the Apostleship of 'Īsā: A Narrative Analysis of Āl 'Imrān (3): 33-62. *Journal of Semitic Studies*, 37, 77-112.

ZAHNISER, A. H. M. (1997). Sūra as Guidance and Exhortation: The Composition of Sūrat al-Nisā'. In Afsaruddin, A. – Zahniser, A. H. M. (eds.), *Humanism, Culture and Language in the Near East - Studies in Honor of Georg Krotkoff*. Winona Lake, Indiana: Eisenbrauns, 71-85.

ZAHNISER, A. H. M. (2000). Major Transitions and Thematic Borders in Two Long Sūras: al-Baqara and al-Nisā'. In Boullata, I. J. (ed.), *Literary Structures of Religious Meaning in the Qur'ān*, Richmond, Surrey: Curzon Press, 26-55.

Stampato nel mese di marzo 2018
dalla Libreria Efesto
Via Corrado Segre, 11 – 00146 Roma
info@libreriaefesto.com

Il volume *Didattica dell'arabo e certificazione linguistica: riflessioni e iniziative* nasce dal convegno tenutosi il 10 gennaio presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere di Roma Tre in collaborazione con l'Università per Stranieri di Siena. A differenza delle lingue europee, la didattica dell'arabo appare un ambito ancora poco esplorato e gli orientamenti nell'insegnamento della lingua, così come la progettazione di sillabi, sono spesso il risultato del lavoro del singolo docente. Inoltre, la nascita di nuove figure professionali e i più recenti orientamenti nell'insegnamento delle lingue impongono la revisione delle metodologie finora adottate e l'aggiornamento dei contenuti: negli ultimi anni, infatti, la lingua non è più vista come insieme di regole da trasmettere ma come strumento di comunicazione. L'attenzione sempre più insistente verso l'uso concreto della lingua richiede, quindi, una riflessione puntuale sul ruolo e sul posto che le varietà linguistiche devono occupare nella didattica dell'arabo.

Le proposte avanzate sull'inserimento della lingua araba nell'ambito della certificazione e sulla possibile adozione del Quadro Comune di Riferimento Europeo (QCER) non hanno considerato finora la natura diglossica dell'arabo e le varietà parlate non hanno trovato un ruolo. Appare chiaramente, quindi, la necessità di una riflessione su metodi e contenuti degli insegnamenti dell'arabo anche ai fini di una iniziativa comune volta a ripensare la definizione dei requisiti richiesti per la certificazione linguistica. Il volume rappresenta una prima risposta in questa direzione e raccoglie il contributo di ricercatori attivi nelle università e istituti di lingua che in Italia si occupano di didattica dell'arabo.

GIULIANO LANCONI è professore ordinario di Lingua e Letteratura araba presso l'Università degli Studi Roma Tre.

CRISTINA SOLIMANDO è ricercatrice di Lingua e Letteratura araba presso l'Università degli Studi Roma Tre.

