

Il terzo stadio dell'imparare Piacere e bellezza del testo in Tammām Ḥassān

Andrea Facchin

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In 1983 the eminent Egyptian linguist Tammām Ḥassān (1918-2011) wrote *al-Tamhīd fī iktisāb al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā* (Introduction to the Acquisition of Arabic Language by Non Arabic Speakers), an essential work in the field of Teaching Arabic as a Foreign Language, where he theorised his three-level approach for the acquisition of Arabic language by non Arabs consisting of the first level of knowledge, the second of comprehension and the third, the 'enjoyment level' (*marḥalat al-istimtā*). The aim of the study is to shed light on the third level of language acquisition, which allows learners to detect the beauty of a text and results particularly interesting since it considers certain aspects that characterise Arabic language specificity and legacy such as literary taste (*taḍawwuq adabī*), stylistic embellishments, figures of speech, etc.

Keywords Didactics of Arabic to non-Arabic-speaking. Tammām Ḥassān. Arabic language. Learning. Taḍawwuq adabī. Arabic linguistics.

Summary 1 Introduzione. – 2 Cornice teorica di riferimento: la didattica dell'arabo a non arabofoni. – 3 Il contributo di Tammām Ḥassān alla didattica dell'arabo. – 4 L'opera di Tammām Ḥassān nel contesto della ricerca. – 5 Il terzo stadio dell'imparare. – 6 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted	2019-01-25
Accepted	2019-03-28
Published	2019-06-27

Open access

© 2019 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Facchin, Andrea (2019). "Il terzo stadio dell'imparare. Piacere e bellezza del testo in Tammām Ḥassām". *Annali di Ca' Foscari. Serie orientale*, 55, 53-72.

DOI 10.30687/AnnOr/2385-3042/2019/01/002

53

1 Introduzione

Il periodo che sta a cavallo tra gli anni Settanta e Ottanta fu un momento assai significativo per la didattica dell'arabo a non arabofoni – anche nota a livello internazionale come *Teaching Arabic as a Foreign Language* –, area nella quale si colloca il presente contributo. A partire dal 1978, anno in cui si tenne a Riad il primo simposio internazionale dedicato alla suddetta area, e per tutto il decennio successivo si assistette infatti a un notevole sviluppo di questa disciplina sia sul piano pratico sia su quello della ricerca, favorito dalla crescente attenzione internazionale per le vicende mediorientali e il conseguente incremento dell'interesse attorno allo studio della lingua araba, uscita ormai dai confini della regione e diventata a tutti gli effetti lingua insegnata a livello globale nei più disparati contesti e nelle diverse varietà colloquiali.

Tale tuffo nel passato è motivato dal fatto che fu in questa atmosfera che venne alla luce l'opera di Tammām Ḥassān, noto studioso egiziano definito 'pioniere della linguistica' araba moderna, scomparso nel 2011. Nel 1983 egli pubblicò *al-Tamhīd fī iktisāb al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā* (Introduzione all'acquisizione della lingua araba da non-arabofoni) all'interno della collana di studi linguistici dell'Università Umm al-Qurā di Mecca, opera fondamentale nel campo della linguistica applicata alla lingua araba nella quale lo studioso egiziano presentò l'approccio a tre livelli nel processo di acquisizione della lingua araba: lo stadio di conoscenza, lo stadio di comprensione e per ultimo quello di piacere (*marḥalat al-istimtā'*). È con questo scritto inoltre che lo studioso iniziò a concentrarsi sulla didattica dell'arabo a non arabofoni, dopo essere divenuto celebre grazie alla sua opera magna pubblicata nel 1973 'La lingua araba: significato e struttura' (*al-Luġa al-'arabiyya ma'nā-hā wa-mabnā-hā*).

Obiettivo della presente ricerca è l'esplorazione del terzo stadio, ovvero quello di 'piacere' o 'godimento', il quale si caratterizza per la trattazione di temi peculiari come la comprensione della bellezza in un testo e il gusto letterario (*taḍawwuq adabī*), il quale – secondo Ḥusayn Sulaymān Qūra – è attitudine (*iqtidār*), frutto del costante dialogo tra letteratura (*adab*), retorica (*balāġa*) e critica letteraria (*naqd*), quest'ultimi elementi inseparabili come le diverse parti che formano un albero (Qūra [1969] 1972, 239). Secondo i maggiori studiosi della disciplina tali temi rappresenterebbero i tratti distintivi dell'insegnamento dell'arabo a non arabofoni, il quale comprenderebbe determinate abilità, attitudini o discipline specifiche della lingua araba e la sua tradizione. Per questo motivo si indagherà nel presente contributo come lo stadio di piacere influisca sulla didattica della lingua araba a non arabofoni e su che piano ciò avvenga nella visione di Tammām

Ḥassān,¹ prendendo parzialmente in considerazione al contempo – e mai in maniera esaustiva per chiari limiti di spazio – il suo pensiero e le sue influenze in relazione alle teorie sull'acquisizione delle lingue seconde o straniere. Si collegheranno le teorie del linguista egiziano alla produzione degli anni Ottanta nel campo della didattica dell'arabo a non arabofoni e ad alcuni celebri esempi successivi che considerano il *taḍawwuq adabī* obiettivo finale dell'apprendimento dell'arabo standard e dei relativi testi letterari, uno fra tutti il 'limite linguistico' (*saqf luḡawī*) di al-Sa'īd Muḥammad Badawī (1992).

Oltre a ciò un altro obiettivo dell'articolo è fare luce su un autore ancora insufficientemente celebrato dagli studiosi non arabi,² ancor più se messo in relazione alla sua opera *al-Tamhīd fī iktisāb al-luḡa al-'arabiyya li-ḡayr al-nāṭiqīn bi-hā* (d'ora in poi abbreviata *al-Tamhīd fī iktisāb al-'arabiyya*) dedicata alla didattica dell'arabo a non arabofoni e analizzata nel presente contributo. Pur essendo ormai datato, il lavoro di Ḥassān resta oggi un'opera essenziale della suddetta disciplina, oltre che fonte utilissima per gli studiosi che intendono condurre riflessioni teoriche circa l'ideologia arabo-islamica in relazione all'apprendimento dell'arabo. A distanza di 35 anni l'opera di Tammām Ḥassān è ancora attuale poiché prende in esame importanti questioni e valorizza le specificità della lingua araba e della sua tradizione.

Infine, prima di passare alla trattazione, è doveroso precisare che la varietà linguistica considerata in questo contributo è l'arabo standard moderno (*al-luḡa al-'arabiyya al-fuṣḥā al-ḥadīṭa*), non tanto per una particolare linea di pensiero, quanto piuttosto perché essa è la variante generalmente considerata dagli studiosi arabi nel campo della didattica dell'arabo a non arabofoni,³ incluso Tammām Ḥassān, il quale si esprime più volte nettamente a favore dell'insegnamento dell'arabo standard – o semplicemente 'arabo' come si troverà di seguito – essendo contrario quindi a quello delle varietà colloquiali. In tal senso l'obiettivo del contributo è anche quello di chiarire brevemente la linea di pensiero di Ḥassān, la quale forgia la sua rappresentazione della lingua araba e dalla quale scaturisce, di conseguenza, la sua teoria glottodidattica.

1 In tal senso questo contributo rappresenta un approfondimento di Facchin 2017.

2 Se si escludono gli studi coranici sono ancora pochi gli studiosi che lo citano. Si veda ad esempio Elamrani-Jamal 1983, al-Batal 1990 e Suleiman 1999, 2012.

3 Si veda anche l'articolo di Giolfo, Sinatora 2018 a riguardo.

2 **Cornice teorica di riferimento: la didattica dell'arabo a non arabofoni**

La didattica dell'arabo a non arabofoni è una disciplina afferente al campo della linguistica applicata, conosciuta oggi a livello internazionale con l'espressione inglese *Teaching Arabic as a Foreign Language* (o semplicemente con il suo acronimo TAFL) e dagli esperti con la sua versione araba *ta'lim al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā* (insegnamento dell'arabo ai non arabofoni), o una delle sue innumerevoli varianti 'a stranieri' (*li-l-aġānīb*), 'a non arabi' (*li-ġayr al-'arab*), 'a parlanti altre lingue' (*li-l-nāṭiqīn bi-luġāt uḥrā*), ecc. (Ta'īma 1986, 52).

Seppure l'insegnamento dell'arabo ai non arabofoni come pratica didattica affondi le sue radici nella storia, essendo presente negli atenei d'Europa già dalla fine del XVI secolo e ben prima in altri contesti, vedasi ad esempio la *Escuela de traductores* di Toledo o alcune zone degli attuali Iran, Afghanistan, India o Nigeria, la nascita della didattica dell'arabo a non arabofoni come disciplina scientifica è piuttosto recente, poiché per lungo tempo gli studiosi arabi si soffermarono a dibattere 'quale' varietà di arabo insegnare, trascurando la discussione sul 'come' insegnare. La didattica dell'arabo a non arabofoni come area di ricerca si sviluppa dunque tra gli Stati Uniti, l'Europa e il mondo arabo sul finire degli anni Cinquanta, quando il nuovo ordine mondiale, scaturito dalla fine della Seconda guerra e dal graduale processo di decolonizzazione, garantisce una rinnovata centralità alle nazioni arabe da poco indipendenti. Essa è così il frutto dello scambio e del dialogo tra le neonate nazioni arabe e il resto del mondo attorno alla fine degli anni Cinquanta.

Inizialmente formatasi come ramo della linguistica applicata, la didattica dell'arabo a non arabofoni si sviluppa nei decenni successivi per diventare dapprima 'area di ricerca indipendente' (Bākallā in Mubārak 1978, 70), poi disciplina a tutti gli effetti ed è oggi insegnata nelle università a livello internazionale. In particolare il suo sviluppo a cavallo degli anni Settanta e Ottanta è assai significativo per questo articolo, poiché è in questo periodo che si colloca l'opera di Tammām Ḥassān presa in considerazione. È infatti nel 1978, anno cruciale per la suddetta disciplina, che si tenne il primo simposio sulla didattica dell'arabo ai non arabofoni (*al-nadwa al-'ālamīyya al-ūlā li-ta'lim al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā*) a Riad, presso l'Università Re Sa'ūd, all'epoca chiamata 'Università di Riad' (Ġāmi'at al-Riyāḍ). L'incontro rappresentò un'eccezionale occasione per gli studiosi di tutto il mondo al fine di entrare in contatto con altri colleghi e dibattere delle più aggiornate teorie – oltre che delle buone prassi – nel campo della didattica delle lingue moderne e nello specifico quella dell'arabo rivolta ai non arabofoni. Il simposio diede inoltre il via a una serie di iniziative e a un'intensa attività di ricerca nel triennio successivo, tanto da essere considerato un periodo di graduale crescita e sviluppo del-

la disciplina come area di studio scientifica grazie alla pubblicazione di saggi e articoli, la formazione di comitati per la redazione di libri di testo di lingua araba, la nascita di nuovi istituti, l'organizzazione di numerosi simposi tra il Cairo, Khartoum e l'Arabia Saudita, ecc. È in questa atmosfera che si colloca l'opera di Tammām Ḥassān analizzata più approfonditamente nelle sezioni seguenti.

3 Il contributo di Tammām Ḥassān alla didattica dell'arabo

'Pioniere della linguistica' araba moderna (*rā'id luḡawī*) è l'appellativo che Tammām Ḥassān si guadagnò dopo una lunga carriera, a tratti errabonda, dedicata alla linguistica araba, dapprima concentrandosi sulla fonetica (Ḥassān 1952), poi sulla metodologia di ricerca linguistica (1955) e infine sulla didattica dell'arabo a non arabofoni. Sebbene quest'ultima rappresenti un'area di ricerca marginale nel complesso della produzione scientifica del linguista egiziano, è doveroso far luce sull'apporto che egli ha dato al campo della didattica dell'arabo a non arabofoni, nonché - brevemente - sul suo pensiero. In tal senso il presente paragrafo non può essere esaustivo per ovvi limiti di spazio e per questo motivo si rimanda a lavori come quello curato da 'Abd al-Raḥmān al-Ārif che, nel 2002, raccolse una serie di articoli redatti dagli allievi di Ḥassān in un'opera biografica dedicata al linguista intitolata *Tammām Ḥassān rā'idan luḡawīyyan* (Tammām Ḥassān pioniere della linguistica).

Ḥassān nacque nel 1918 nel villaggio di El-Karnak, nell'Alto Egitto, dove dimostrò già all'età di undici anni di avere notevoli doti intellettuali riuscendo a memorizzare il Corano per intero (al-Ārif 2002, 13); poi si spostò al Cairo per studiare presso al-Azhar, diplomandosi nel 1939. Dopo aver completato gli studi alla Dār al-'Ulūm, si trasferì a Londra dove si laureò e ottenne il dottorato in fonetica nel 1952 con una tesi dedicata alla varietà colloquiale di Aden, nell'attuale Yemen. In Inghilterra conobbe il linguista John Rupert Firth (1890-1960), del quale fu allievo e che influenzò la sua prima produzione come per esempio 'Metodologia della ricerca linguistica' (*Manāhiġ al-baḥt fī al-luġa*), scritto pubblicato al Cairo nel 1955. Degno di nota è l'articolo 'Grammatica e logica' (*al-Naḥw wa-l-manṭiq*) pubblicato su *Maġallat al-Azhar* (Ḥassān 1960), suo contributo al dibattito sulla riforma della lingua e la sua semplificazione, che tenne impegnati gli studiosi di tutto il mondo arabo per lungo tempo e che coinvolse varie riviste scientifiche come il 'Giornale dell'Accademia della lingua araba' (*Maġallat maġma' al-luġa al-'arabiyya*), 'Il Giornale' (*al-Maġalla*), il 'Giornale dell'Accademia damascena' (*Maġallat maġma' Dimašq*), ecc.

Tuttavia è nel 1973 che Ḥassān pubblicò la sua opera magna 'La lingua araba: significato e struttura' (*al-Luġa al-'arabiyya ma'nā-hā wa-mabnā-hā*), la quale lasciò il segno nel campo della linguistica araba

moderna negli anni a venire per le tematiche affrontate dal suo autore. Ḥassān fu infatti il primo a scardinare la tradizionale suddivisione tripartita del discorso (*aqsām al-kalām*), articolata in nome, verbo e particella e generalmente ascritta a Sībawayhi (m. 180/796), individuando invece sette *partes orationis* (Ḥassān 1973).

Durante gli anni Ottanta, dopo una serie di incarichi tra l'Egitto, la Nigeria, il Marocco e il Sudan (al-ʿĀrif 2002), iniziò una nuova fase per il linguista egiziano, il quale si spostò a Mecca, dove insegnò l'arabo per 16 anni presso l'Istituto per l'insegnamento dell'arabo a non arabofoni dell'Università Umm al-Qurà (*Maʿhad al-luġa al-ʿarabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā*), all'epoca 'Università Re ʿAbd al-ʿAzīz'. È in questo periodo che lo studioso iniziò a interessarsi alle teorie sull'acquisizione delle lingue seconde o straniere, pubblicando l'opera analizzata in questo articolo e partecipando a una serie di importanti iniziative nel campo della didattica dell'arabo a non arabofoni come la guida della commissione dell'Università Umm al-Qurà per la redazione del testo 'Corso base di lingua araba per non arabofoni' (*al-Kitāb al-asāsī li-taʿlīm al-luġa al-ʿarabiyya li-l-nāṭiqīn bi-luġāt uḥrā*) summenzionato, poi completato da Ruṣdī Aḥmad Ṭaʿīma e Maḥmūd Kāmil al-Nāqa nel 1983.

Nelle sue opere Ḥassān dimostrò di prendere varie posizioni sulle teorie di acquisizione linguistica, frutto anche delle sue numerose letture. Esse lo inquadrano nello strutturalismo, ma risentono anche delle teorie di Noam Chomsky (al-ʿĀrif 2002, 7). In generale Ḥassān (1983, 91) sosteneva che una lingua andasse imparata nel suo ambiente naturale (*bīʿa siyāqīyya*),⁴ affermazione che riporta alla mente le teorie contenute nell'opera di Stephen D. Krashen e Tracy D. Terrell *The Natural Approach* uscita in contemporanea con quella di Ḥassān nel 1983. Al contempo Ḥassān dimostrò anche consapevolezza pratica, poiché affermò che lo studente di lingua straniera non può apprendere come il bambino acquisisce la sua lingua madre. Egli non è infatti una pagina bianca, in quanto impara una lingua seconda (o straniera) innestando sulle sue abitudini linguistiche di parlante nativo nuove abitudini relative alla lingua obiettivo (Ḥassān 1983, 148).

In ultima analisi, ma per questo non meno importante, Tammām Ḥassān fu strenuo sostenitore dell'insegnamento dell'arabo nella sua varietà 'più eloquente' (*al-luġa al-ʿarabiyya al-fuṣḥā*) a discapito delle varietà colloquiali, le quali egli riteneva potessero confondere gli apprendenti non arabofoni disorientandoli nella diversità delle pronunce (1983, 66). Secondo Ḥassān inoltre l'arabo standard sarebbe l'uni-

⁴ Più propriamente Ḥassān utilizza l'aggettivo *siyāqī* ovvero 'relativo al contesto', il quale può tuttavia essere letto come 'naturale', quindi 'ambiente naturale' nel senso krasheniano, da una lettura della riflessione che il linguista egiziano impenna su tale concetto (Ḥassān 1983, 91).

ca varietà degna di essere insegnata, anche per ragioni collegate alla domanda di istruzione degli studenti in arrivo nel mondo arabo (1983, 66), posizioni sulle quali molti studiosi arabi del campo si trovarono d'accordo (si veda ad esempio al-Uṣaylī 2002, 177; Madkūr, Harīdī 2006, 79) e che pochissimi misero in discussione confutandole parzialmente (al-Nāqa 1985b; Ṭa'īma 1986). Al fine di corroborare la sua tesi il linguista cita l'esempio delle cattive pratiche didattiche dei docenti di arabo a non arabofoni rivelando che questi utilizzano spesso l'arabo colloquiale al posto dello standard in classe e che inoltre sviano lo studente dalla pronuncia corretta. Questa prassi genererebbe confusione nell'apprendente e soprattutto andrebbe a inficiare sui primi due stadi dell'apprendimento pregiudicando la conoscenza esatta della forma e la comprensione dei significati (Ḥassān 1983, 67). Più precisamente la giustificazione che Ḥassān fornisce in ragione dell'esclusione delle varietà colloquiali dall'insegnamento sottende una questione ben più complessa legata all'ideologia della lingua ovvero il rifiuto delle varietà parlate in quanto indegne di essere studiate o addirittura 'inesistenti' come già spiegato in celebri studi sulla diglossia.⁵

Questa linea di pensiero forgia la rappresentazione di Ḥassān della lingua araba, a servizio del Corano e dell'identità linguistica comune (Ḥassān 1983, 71), non solo distinta dalla varietà 'più eloquente' ma anche 'moderna'. In questo senso lo studioso afferma che la pronuncia deve rispecchiare l'uso attuale oltre che rispettare il principio di accuratezza. La teoria glottodidattica che ne deriva si può riassumere nei seguenti punti basilari: in primo luogo l'uso del registro eloquente a discapito di quello colloquiale (*al-isti'māl al-faṣīḥ dūna al-'āmmī*), poi l'accuratezza della pronuncia (*nuṭq salīm*), l'impiego di metodi didattici moderni e il raggiungimento del gusto letterario, fine ultimo dell'apprendimento, del quale si parlerà più approfonditamente nei paragrafi successivi.

4 L'opera di Tammām Ḥassān nel contesto della ricerca

Come si è visto in precedenza, la didattica dell'arabo a non arabofoni, sviluppatasi come ramo della linguistica applicata sul finire degli anni Cinquanta, ebbe un nuovo impulso nel quadriennio che va dal 1978 al 1981, ovvero a cavallo tra gli ultimi anni del XIV e i primi del XV secolo dell'egira, quando gli studiosi arabi si interrogarono sul ruolo che la loro lingua potesse avere sulla scena internazionale globalizzata alla volta del nuovo secolo. Uno fra tutti Turkī Rābiḥ si chiese nell'articolo «Hal tuṣbiḥ al-luġa al-'arabiyya fī al-qarn al-ḥāmis 'aṣar al-ḥiġrī luġa 'ālamīyya min ġadīd?» se l'arabo sarebbe diventato una lingua

⁵ Si veda, ad esempio, Ferguson (1959, 1990) e Bassiouney (2009).

mondiale nel nuovo secolo', un articolo e un quesito che ben sintetizzano l'atmosfera di quegli anni in cui l'arabo iniziò a essere insegnato nei più disparati contesti (al-Nāqa 1985b), nelle diverse varietà colloquiali (Badawī 1992, 55) e che pronostica il mutamento descritto da Nielsen (2009, 147) anni dopo e cioè che l'arabo passò dall'essere

a scholarly language studied for religious and, at times, commercial reasons in the 16th and 17th centuries to serving as one of the main foreign and second languages in the 21st century.

Più precisamente, nel breve lasso temporale sopra considerato si assistette a un notevole sviluppo della didattica dell'arabo, che passò da ramo della linguistica applicata ad area di ricerca indipendente e disciplina a tutti gli effetti (Mubārak 1978, 70). Ciò fu possibile grazie alla crescente attenzione degli studiosi arabi, i quali si concentrarono su nuovi focus di ricerca come la realizzazione di sillabi nozionali-funzionali (Ṭa'īma 1982), l'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine (al-Munazzama 1988) o quello della letteratura (al-Maliḡī 1989), oltre che temi già dibattuti come la semplificazione linguistica (*taysīr*) e la redazione dei libri di testo. Del resto, è doveroso far notare che è proprio in questo periodo e quello immediatamente successivo che nacquero i primi 'corsi base' (*kitāb asāsī*) di lingua araba e ciò dal notevole impulso dato da alcune istituzioni come per esempio l'*Arab League Educational Cultural and Scientific Organization* (ALECSO), la quale promosse una serie di seminari sul tema nei primi anni Ottanta.

Non solo, lo sviluppo della disciplina come area di ricerca e pratica didattica si deve inoltre alla nascita di nuovi centri per l'insegnamento dell'arabo ai non arabofoni, la formazione di unità di ricerca dedicate e l'istituzione di collane di studi sulla linguistica applicata all'insegnamento dell'arabo, una tra le quali la collana dell'Istituto per l'insegnamento dell'arabo a non arabofoni dell'Università Umm al-Qurā di Mecca sopraccitato, la quale pubblicò numerosi contributi di coloro che sarebbero diventati celebri studiosi nel campo della suddetta disciplina: Ruṣdī Aḥmad Ṭa'īma (1940-2013), il suo collega Maḥmūd Kāmīl al-Nāqa e il linguista egiziano Tammām Ḥassān per l'appunto.

Tra le realizzazioni della collana è doveroso citare *al-Tamhīd fī iktisāb al-'arabiyya* di Ḥassān, edita nel 1983, la quale si inserisce nel campo della linguistica generale e quella applicata all'insegnamento dell'arabo, più propriamente denominata 'didattica dell'arabo a non arabofoni'. L'opera è un trattato di linguistica araba nella quale l'autore discute numerosi aspetti legati alla disciplina, menzionando famosi grammatici e intellettuali del passato come Sibawayhi, Ibn Ġinnī, al-Ġāḥiẓ, al-Suyūṭī, ecc., ma allo stesso tempo intellettuali dell'era moderna come Wilhelm von Humboldt (1767-1835) e le relative teorie.

L'opera di Ḥassān divenne famosa per l'approccio a tre livelli - più propriamente 'stadi' (*marāḥil*) - nel processo di acquisizione della lingua

araba ivi discusso. Il primo dei tre è lo 'stadio di conoscenza' (*marḥalat al-ta'arruf*), il quale comprende secondo il linguista egiziano elementi e abilità basilari della lingua come ad esempio il saper distinguere i diversi suoni e le parole, attribuendo loro un ruolo. Ad esempio, uno studente che raggiunge e completa il primo stadio dovrebbe saper distinguere le funzioni del participio attivo *fā'il* e di quello passivo *maf'ūl*.

Lo stadio che segue è quello di 'comprensione' (*marḥalat al-istī'āb*), che Ḥassān associa alla comprensione delle funzioni dei periodi (*anmāt al-ḡumal*) e, se completato, permette all'apprendente di capire i significati (*ma'ānī*) di un testo. In questo stadio il linguista include anche la comprensione culturale (*istī'āb al-ṭaqāfa*). In tal senso Ḥassān afferma che il concetto di cultura associato alla società araba integra due versanti che identifica di per sé come due culture interconnesse, complementari e opposte allo stesso tempo, quella araba e quella islamica (Ḥassān 1983, 85). Egli sostiene che esse sono molto diverse fra loro: mentre la cultura araba persegue la conoscenza e l'educazione dello spirito nazionalista (*rūḥ qawmiyya*), quella islamica ha come obiettivo il fornire esempi (*quḍwa*), insegnamenti (*maw'īza*) e istruire sulle questioni religiose (*irṣād ilā awāmir al-dīn*). Pertanto il docente di arabo a non arabofoni ha il dovere di introdurre entrambe le componenti della cultura arabo-islamica tra i propri studenti. Nel far ciò, secondo il linguista egiziano, il docente dovrà seguire il principio di semplicità, scegliendo temi appropriati e servendosi di strumenti audiovisivi (Ḥassān 1983, 92), affermazione che lo inserisce nelle tendenze strutturaliste che caratterizzavano la didattica dell'arabo di quell'epoca (si veda ad esempio al-Qāsimī 1979; al-Swīsī 1979).

Il terzo e ultimo livello descritto da Ḥassān – del quale si tratterà più approfonditamente nel prossimo paragrafo – è denominato 'stadio di piacere' o 'godimento' (*marḥalat al-istimtā'*). Esso è il più alto dei tre e il massimo al quale possa aspirare l'apprendente; si raggiunge quando lo studente padroneggia il gusto letterario (*taḍawwuq adabī*) e arriva così a comprendere la bellezza in un testo di letteratura. In tal senso è accessibile per ultimo poiché l'approccio a tre livelli di Ḥassān si inserisce in una gerarchia rigida, la quale fa sì che lo studente non passi allo stadio successivo fintanto che non ha completato quello precedente. L'acquisizione della lingua araba può dunque avvenire solo in un ordine preciso: dalla conoscenza alla comprensione per poi finire con il piacere.

L'arabo, in questo senso, non è visto da Ḥassān come lingua veicolare, funzionale ad esempio agli scambi commerciali, i rapporti diplomatici, ecc. – come avveniva in altri contesti educativi durante gli anni Ottanta (si veda Ṣāliḥ 1980; Badawī 1992, 55) – ma come lingua letteraria e patrimonio culturale. L'obiettivo ultimo dell'approccio a tre livelli proposto da Ḥassān è la padronanza della lingua della letteratura, quindi il raggiungimento del gusto letterario e la conoscenza dell'arabo come lingua di cultura e tradizione. Tale obiettivo poco si discosta da quel-

lo dei corsi di arabo per scopi religiosi (*al-'arabiyya li-ağrād dīniyya*), i quali hanno caratterizzato la didattica dell'arabo a non arabofoni sin dai suoi primi giorni, soprattutto in Arabia Saudita, dove molti istituti ieri come oggi insegnano la lingua attraverso lo studio del Corano, gli *aḥādīṭ*, il diritto islamico, ecc. (al-Fawzān 2014). Questa scelta, oltre ad essere supportata da ricerche scientifiche (al-Nāqa 1985a) e da analisi di mercato sulla domanda di formazione, deriva prevalentemente dal fatto che l'arabo è legato da sempre alla religione e quindi alla sacertà del Corano, legame ribadito più volte dai glottodidatti arabi (al-Qāsimī 1979; Bahğat 1980; Şinī, al-Qāsimī 1980, ecc.),⁶ i quali hanno sottolineato il legame necessario tra la natura eterna della lingua e quella della religione⁷ o, riportando le parole di famosi eruditi come Abū Maşūr al-Ta'ālibī (m. 429/1039), hanno descritto il nesso che unisce lingua e religione: 'chi ama Allah, ama il suo Profeta, dunque gli arabi e la loro lingua, attraverso la quale il Corano è stato rivelato'.⁸ In tal senso l'approccio proposto da Ḥassān e l'insegnamento dell'arabo per scopi religiosi condividono lo stesso obiettivo, poiché mirano alla padronanza di una lingua principalmente per propositi culturali o al fine di praticare la vita religiosa, escludendo pertanto i principi di funzionalità e comunicazione che invece caratterizzano gran parte della glottodidattica contemporanea, compresa quella dell'arabo, come si vedrà in seguito.

Nei decenni successivi alcuni linguisti e pedagogisti arabi hanno citato Ḥassān e la sua celebre teoria dell'approccio a tre livelli. Uno fra tutti il noto studioso egiziano al-Sa'īd Muḥammad Badawī (1924-2014), il quale sviluppò dalle riflessioni di Ḥassān il concetto di 'limite linguistico', esaminato più avanti in questo articolo. Oltre a lui vi è anche il saudita 'Abd al-'Aziz al-'Uşaylī, il quale per redigere il suo trattato di linguistica applicata pubblicato nel 2002 si ispirò a una serie di letture disparate edite da famosi studiosi come 'Alī al-Qāsimī, Ruşdī Aḥmad Ta'īma, Maḥmūd Kāmil al-Nāqa, Muḥammad Ḥasan Bākallā, 'Alī Aḥmad Madkūr, Maḥmūd Ismā'īl Şinī e nondimeno il linguista egiziano Tammām Ḥassān.

Nonostante la discreta fortuna della quale ha goduto *al-Tamhīd fī iktisāb al-'arabiyya* di Ḥassān, appena apprezzabile rispetto a quella riservata alla sua opera magna del 1973, tale pubblicazione si rivela particolarmente interessante poiché pone l'accento su alcune specificità della lingua araba come la letteratura o il gusto letterario, le quali la caratterizzano e rendono il suo apprendimento diverso se confrontato con quello di altre lingue.

⁶ Si propone qui una selezione stringata dei glottodidatti che hanno trattato del suddetto legame nei primi anni Ottanta, periodo in cui si collocano le teorie di Ḥassān esposte in questo articolo. Per i decenni successivi si veda Facchin (2019).

⁷ *Ḥulūd al-'arabiyya murtabiṭ bi-ḥulūd al-islām*.

⁸ Bahğat 1980, 189. Qui e altrove, salvo indicazione contraria, la traduzione è dell'Autore.

5 Il terzo stadio dell'imparare

Il terzo stadio è dunque l'ultimo e il più alto (o avanzato) descritto da Ḥassān, il quale lo denomina 'stadio di piacere' (*marḥalat al-istimtā'*). Esso non può essere raggiunto senza che lo studente abbia prima conosciuto i fondamenti del testo (*mabānī al-naṣṣ al-luḡawī*), ne abbia compreso i relativi significati e sia così passato per i primi due stadi descritti nel paragrafo precedente. Se con essi il linguista egiziano ha trattato conoscenza, comprensione e una serie di questioni linguistiche a esse correlate, nel terzo ed ultimo capitolo della sua opera Ḥassān si occupa della forma linguistica (*ṣakl luḡawī*) e dell'influenza che questa esercita sul gusto (*dawq*), chiedendosi come si genera il piacere (*iḥsās al-istimtā'*). Quest'ultimo è - secondo Ḥassān - gusto letterario (*taḍawwuq adabī*) citato peraltro da molti studiosi arabi⁹ e permetterebbe di comprendere dove risiede la bellezza in un testo. Tale disposizione, descritta da Ḥusayn Sulaymān Qūra ([1969] 1972, 239) come attitudine (*iqtidār*), è secondo Ḥassān strettamente connessa alla riflessione sullo stile e parte del lavoro di analisi critica di un testo.

Nel terzo stadio dell'apprendimento, analogamente agli altri, la varietà linguistica considerata è rigorosamente l'arabo 'più eloquente', nonché lingua della letteratura (*luḡat al-adab*), la quale fa uso di espressioni come l'encomio (*madḥ*), il biasimo (*damm*), l'implorazione (*taraḡḡī*), l'incitazione (*iḡrā'*), l'ammonimento (*taḥḍīr*) o l'esortazione (*taḥḍīd*) e si caratterizza al contempo per lo stile prolisso (*iṭnāb*), la concisione (*iḡāz*), gli ornamenti stilistici (*muḥassināt*), la presenza di espedienti retorici come il linguaggio figurato (*maḡāz*), la metonimia (*kināya*), ecc. La lingua della letteratura descritta da Ḥassān (1983, 112) si distingue inoltre da altri tipi di registri o linguaggi settoriali (*lagwa*) come ad esempio la lingua dei mercati¹⁰ o quella della scienza, la quale è oggettiva, concreta e semplice.

Se quelle sopraccitate sono le peculiarità della lingua della letteratura, allo scrittore non resta che 'agire' sul testo, più propriamente - come afferma Ḥassān - 'sfruttare' (*tashīr*) la forma linguistica a suo vantaggio per ottenere la compartecipazione emotiva del lettore.

Se ciò che persegue lo scrittore nelle sue opere è la compartecipazione emotiva del lettore o di chi ascolta, i quali sarebbero indotti a guardare attraverso gli occhi dell'autore, ad ascoltare come lui, a sentire quello che egli sente, a desiderare che si realizzi ciò che ha chiesto o che gli impedimenti siano rimossi, se è questo ciò che l'autore persegue, allora il più celebre dei mezzi a sua

⁹ Si veda Ibrāhīm [1961] 1968; Qūra [1969] 1972; al-Maliḡī 1989; Ruṣḍī Ḥāṭir, Raṣlān 1990; Šiḡāta [1992] 1996; Abū Maḡlī, al-Fāz 1998; al-Munazzama 1983, 87.

¹⁰ *al-Luḡa allatī yasta'milu-hā man yamšūna fī al-aswāq.*

disposizione è l'agire sulla forma linguistica, migliorandola, al fine di ottenere ciò che si prefigge. (Ḥassān 1983, 111)

I mezzi che generano compartecipazione emotiva a disposizione del letterato sono dunque discussi da Ḥassān, il quale si interroga sulla loro natura, chiedendosi se le persone di fronte ad essi siano uguali come quando sono scaldati dal tepore del sole,¹¹ quindi influiscano di per sé sul gusto, oppure se questi siano specifici a seconda delle diverse culture (*taqāfiyya maḥalliyya*) e di conseguenza possano essere codificati solamente dai 'nativi' di una data cultura (*nāšī'*) e ancora se chi legge il testo letterario possa beneficiarne per via innata o acquisita (*fiṭrī aw muktasab*). Del resto, afferma Ḥassān (1983, 149), non tutti i nativi possono arrivare a godersi il testo letterario e nemmeno tutti i non-nativi sono in grado di comprendere la cultura obiettivo studiata, a meno che non soggiornino nel paese dove è presente tale cultura.

Nella discussione sulla natura dei mezzi Ḥassān opera una distinzione significativa: egli spiega, in primis, che è una questione di 'marcatezza' e per questo motivo discerne tra utilizzo marcato (*'udūlī*) e non marcato (*uṣūlī*) della lingua. Per chiarire il concetto, il linguista fa un esempio classico relativo all'ambito morfofonemico, per cui *qawala* sarebbe la forma soggiacente marcata del verbo *qāla*, il quale rappresenta la norma, la forma non marcata per l'appunto. Ḥassān spiega inoltre che l'utilizzo non marcato della lingua garantisce la correttezza (*siḥḥa*), non la bellezza, la quale scaturirebbe dall'utilizzo marcato. Quest'ultimo si realizzerebbe attraverso una serie di usi linguistici precisi come la traduzione (*naql*) del nome primitivo (*ġāmid*) con il suo derivato (*muṣṭaqq*) e viceversa,¹² l'impiego della lingua¹³ per generare nuovi significati (*tashīr al-lafẓ li-tawliḍ al-ma'nā*), l'anacoluto (*iltifāt*), il *taġlīb*,¹⁴ le cooccorrenze¹⁵ (*taḍām*) e i loro rispettivi utilizzi

11 *Fa-yakūnu al-nās ḥayāla-hā kamā yatasāwawna fī al-istidfā' bi-ḥarārāt al-šams.*

12 Si veda a tal riguardo la seguente frase *Zayd raġul* 'Zayd è un uomo' e la traduzione del nome primitivo in essa contenuto con il suo corrispettivo nome derivato *Zayd muttaṣif bi-l-ruġūla* 'Zayd è contraddistinto dalla mascolinità' (Ḥassān 1983, 114).

13 Più propriamente Ḥassān scrive 'espressione' (*lafẓ*), sebbene il tipo di neoformazioni alle quali egli si riferisce comprendano usi linguistici di vario tipo come l'eufonia (*ġars*) o figure retoriche quali la metonimia (*kināya*), il *double entendre* (*tawriya*), la sineddoche (*maġāz mursal*), ecc.

14 Nello specifico Ḥassān fornisce i seguenti esempi di *taġlīb* 'prevalenza', i quali lo accercherebbero a un tipo di sineddoche nel quale il termine plurale viene sostituito con il suo corrispettivo singolare. Ciononostante in questo caso si assiste a una vera e propria neoformazione: *al-abawān* per 'il padre e la madre' dove il genere maschile 'prevale' sulla scelta lessicale alla base della neoformazione stessa, *al-farqadān* per 'le stelle β e γ dell'Orsa minore', *al-Ḥasanān* per 'Ḥasan e Ḥusayn', entrambi figli del quarto Califfo ben guidato 'Alī.

15 Anche chiamate 'collocazioni' o 'combinazioni lessicali'. In arabo, oltre alla proposta dello studioso, sono anche dette *mutalāzimāt*, *mutaṣāhibāt lafẓiyya* o *mutawaridāt* (Husni, Newman 2015, 1).

marcati come l'ellissi (*ḥaḍf*) sia essa grammaticale (*naḥwī*) o retorica (*balāḡī; bayānī*), l'incremento (*ziyāda*),¹⁶ la disgiunzione (*faṣl*), l'incisione (*i'tirāḍ*) e l'inclusione (*taḍmīn*).¹⁷

Attraverso gli utilizzi marcati della lingua sopradescritti il lettore può compiacersi della bellezza di un testo letterario, ma - secondo Ḥassān (1983, 146) - esistono numerosi altri modi in cui chi contempla un testo sarebbe influenzato dalla sua bellezza. In tal senso il linguista egiziano afferma che un testo può suscitare attitudini nascoste (*naza'āt kāmīna*) nell'animo del lettore, il quale si fa coinvolgere dal contenuto, non dalla forma, la quale - a sua volta - può essere non di meno fonte di piacere grazie a mezzi quali il ritmo (*īqā'*), la rima (*qāfiya*), i vari metri (*buhūr*) del verso poetico, ecc. Il contenuto del testo può colpire suscitando sentimenti che il lettore prima non sapeva di custodire, finendo per condividere il pensiero dell'autore. Non solo, il lettore può provare ammirazione per l'inventiva e la chiarezza del testo, può ritrovarsi nelle trepidazioni, gli stati d'animo, le relazioni sociali caratteristiche della natura umana descritte dall'autore, imbattendosi in segreti e accorgendosi della bellezza del loro svelamento e conoscenza (Ḥassān 1983, 147). Il testo può caratterizzarsi inoltre per tratti distintivi intrinseci all'autore stesso come l'arditezza (*ṣaḡā'a*), la profondità delle riflessioni (*'umq al-fikra*), per contro la loro semplicità (*basāṭa*) o schiettezza (*ṣarāḥa*), tutte qualità delle quali il lettore può compiacersi.

Secondo Ḥassān il raggiungimento dello 'stadio di piacere' garantirebbe dunque di godere della bellezza di un testo o per contro di individuarne le brutture attraverso i mezzi sopraccitati. Ciononostante il linguista egiziano afferma che il piacere è uno stato d'animo e in quanto tale non può essere 'appreso' (1983, 149), a meno che non lo si consideri uno stato mentale consapevole (*ḥāla 'aqliyya wā'iya*) secondo il quale si discernono i punti di bellezza da quelli di bruttezza per determinate ragioni. Pertanto il raggiungimento del piacere come stato d'animo sarebbe legato a una predisposizione innata (*isti'dād fiṭrī*) propria di alcuni, non di tutti, che pur arrivando allo stadio di comprensione non sarebbero in grado di godersi il testo letterario pur essendo questo scritto nella propria lingua madre e riguardando aspetti impliciti della cultura di provenienza. Nonostante ciò lo studente non arabofono - il quale resta il focus principe dell'opera del linguista egiziano - può essere istruito sui tratti di bellezza (*mawāṭin al-ḡamāl*) di un testo, quindi raggiungere lo stadio di piacere, inteso come stato mentale, aggirando l'ansia sua nemica per antonomasia e scendendo tra il bello e il brutto in un'opera letteraria. Secondo Ḥassān infat-

¹⁶ «Augmentation» secondo Troupeau (1993, 915).

¹⁷ Si vedano Bausani (1986, 356) e Abdul-Raof (2006).

ti 'ciò che si può acquisire si può anche imparare',¹⁸ un'affermazione che andando a obiettare il ragionamento sulla natura del piacere stesso sopraccitato giustificherebbe la bipartizione proposta dal linguista.

Il raggiungimento dell'ultimo livello nell'apprendimento di una lingua è stato un tema dibattuto nel campo della didattica dell'arabo a non arabofoni anche da al-Sa'īd Muḥammad Badawī, il quale ispirandosi al suo collega apripista Tammām Ḥassān parlò di 'limite linguistico' (*saqf luġawī*) o 'educativo' (*ta'limī*), inteso come il livello finale di competenza relativo alle quattro abilità linguistiche classiche al quale lo studente può aspirare (Badawī 1992). Nonostante esso sia un livello finale come lo stadio di piacere e siano inclusi in esso la comprensione delle opere di letteratura e il saper distinguere le caratteristiche stilistiche (*furūq uslūbiyya*) del testo (53), l'obiettivo ultimo del 'limite linguistico' si discosta da quello dell'approccio a tre livelli sopraccitato, poiché non considera il gusto letterario e pone l'accento sulle quattro abilità linguistiche in generale. La riflessione di Badawī potrebbe sembrare oggi scontata, tuttavia essa mirava a scardinare una tendenza educativa generale diffusa nei primi anni Novanta tra i docenti di lingua araba a non arabofoni, i quali non completavano il livello avanzato di lingua araba poiché erano convinti che i loro studenti non fossero in grado di raggiungerlo, un'*impasse* didattica che Badawī definì 'tacito accordo' (*ittifāq šāmit*) o 'visione generale' (*ra'ī 'āmm*) e che portò lo studioso ad appellarsi a favore di un'inversione di tendenza. Ciò spiega perché Badawī decise di tradurre i descrittori del livello 'di riguardo' (*mutamayyiz*)¹⁹ dell'*American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL 1989) in arabo e di presentarli all'incontro dei direttori dei centri per l'insegnamento dell'arabo ai non arabofoni (*iġtimā' mudīrī al-ma'āhid al-'arabiyya al-mutaḥaššīša fi i'dād mu'allimi al-luġa al-'arabiyya wa-tadrīsi-hā li-ġayr al-nātiqīn bi-hā*) radunatisi a Tunisi nel settembre del 1991, così che esperti e docenti arabofoni potessero conoscerli, leggendoli direttamente nella propria lingua e non dovessero fare ricorso all'inglese, condizione comune a molte delle opere di autori stranieri raramente tradotte in arabo e per questo spesso ignorate.

Ciononostante l'operazione scientifica di Badawī non rappresenta solamente una semplice traduzione con l'obiettivo di confutare il tacito accordo sopraccitato, ma è rilevante anche per un secondo motivo. Essa infatti introduce una novità nel dibattito teorico sulla didattica dell'arabo a non arabofoni al quale gli studiosi arabi presero parte nei primi anni Novanta: la questione dei livelli di competenza per la misurazione delle abilità linguistiche con scopo la comunicazione (Younes 2015, 24). Questo dibattito, nonostante già attingesse dalle teo-

18 *Kull šay' in šalaḥa li-l-iktisāb fa-qad šalaḥa bi-l-tālī li-l-ta'lim.*

19 Il nome originale è 'distinguished' (ACTFL 1989).

rie di Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield, Robert Lado, Noam Chomsky e altri noti studiosi non arabi, appariva legato a un ambiente di ricerca ancora poco rinnovato. A Tunisi Badawī innestò su tale dibattito una nuova prospettiva glottodidattica dei livelli ponendo l'accento sulle abilità linguistiche e sulla comunicazione. Ciò si spiega col fatto che Badawī era in contatto con i più aggiornati approcci glottodidattici provenienti dagli Stati Uniti essendo direttore del *Master of Arts in Teaching Arabic as a Foreign Language* presso l'American University in Cairo dal 1979.

Per contro Tammām Ḥassān, assieme agli altri studiosi già citati,²⁰ incarna la concezione glottodidattica tipicamente arabo-islamica che si discosta di netto dalla filosofia alla base delle scale di livello dell'ACTFL e del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (CE 2002). Questi standard internazionali si distinguono per funzionalità, efficienza, praticità e mirano a un uso della lingua volto alla comunicazione, tutti elementi distintivi degli approcci glottodidattici contemporanei. In tal senso l'approccio a tre livelli di Ḥassān stride con gli obiettivi delle scale di livello sopraccitate poiché esclude i principi che le caratterizzano. La teoria glottodidattica del linguista egiziano rifiuta infatti lo studio delle varietà colloquiali, mezzo di comunicazione principale della quotidianità araba, poiché le considera varietà basse e si eleva alla lingua 'più eloquente', individuando il suo 'limite linguistico' nella padronanza della lingua della letteratura, quindi nel raggiungimento del gusto letterario - attitudine largamente apprezzabile perché più alta di tutte - e nella conoscenza dell'arabo come lingua di cultura e tradizione.

6 Conclusioni

I livelli di apprendimento linguistico, compreso l'ultimo (o avanzato) in relazione all'arabo, sono un tema dibattuto soprattutto nell'ultimo decennio (si veda Alish 2010; Soliman 2018), tanto che ormai da anni vi sono prassi consolidate circa il loro impiego in vari contesti educativi nel settore delle lingue. Ciononostante poco ancora si è detto circa i contenuti e gli obiettivi del livello più alto di competenza di lingua araba. Nel contesto di una migliore conoscenza di una fase storica cruciale per la didattica dell'arabo a non arabofoni - disciplina ancora insufficientemente studiata soprattutto in relazione alla sua evoluzione cronologica - il presente studio problematizza la questione dei livelli e descrive la prospettiva glottodidattica dell'ideologia arabo-islamica analizzando nello specifico la questione degli sta-

²⁰ Ibrāhīm [1961] 1968; Qūra [1969] 1972; al-Malīgī 1989; Ruṣdī Ḥāṭir, Raslān 1990; Šihāta [1992] 1996; Abū Maġlī, al-Fāz 1998.

di (o livelli) di apprendimento. Tale prospettiva si caratterizza per un approccio asincrono rispetto alle traiettorie della teoria glottodidattica odierna ma al contempo volto alla conoscenza dei testi letterari e della lingua per il gusto e la bellezza della lingua stessa.

Il saggio ha dunque trattato delle connessioni della suddetta disciplina con alcune peculiarità che caratterizzano la lingua araba e del dibattito che gli studiosi arabi hanno intavolato su quest'ultime. Nello specifico si è cercato di approfondire (nella maniera più soddisfacente possibile considerati i limiti di spazio) il pensiero e le influenze di uno degli studiosi più eminenti nel campo della linguistica araba moderna, Tammām Ḥassān, il quale pur avendo dedicato la sua carriera alla linguistica è stato al contempo un importante protagonista della discussione sulla didattica dell'arabo a non arabofoni.

Tra le criticità delle teorie di Ḥassān si trova senza dubbio il fatto che *al-Tamhīd fī iktisāb al-'arabiyya* sia espressione di un approccio strutturalista ormai datato. Inoltre il linguista egiziano esclude dalla sua analisi le varietà dell'arabo parlato, scelta che oggi va contro le tendenze metodologiche sempre più diffuse nel campo della didattica dell'arabo a non arabofoni e cioè l'insegnamento dell'arabo standard affiancato a una - o più - varietà colloquiali, espressione dell'approccio integrato (*ṭarīqa takāmuliyya*).²¹ In aggiunta, nella sua opera il linguista considera una varietà di lingua, l'arabo standard, mai veicolare oppure orientata alla comunicazione, bensì funzionale al raggiungimento del puro gusto letterario per scopi culturali o di piacere, scelta che ancora una volta strida con l'orientamento della glottodidattica contemporanea e le necessità di formazione pratica odierne degli apprendenti. Questi fattori relegano l'approccio di Ḥassān in nicchie educative, poiché esso risulta applicabile - sul piano pratico - solo a determinate tipologie di corso. In tal senso le teorie del linguista egiziano possono ritenersi valide solamente per i curricula di arabo standard che mirano alla conoscenza della letteratura araba, ivi incluso il raggiungimento del gusto letterario e in senso lato alla conoscenza della cultura e delle tradizioni arabo-islamiche attraverso le opere di letteratura.

Ciononostante l'opera di Ḥassān resta un contributo più che attuale e fonte utilissima per gli studiosi di oggi che intendono condurre riflessioni teoriche circa l'ideologia arabo-islamica in relazione all'apprendimento dell'arabo. La centralità dedicata a quelle che vengono percepite da Ḥassān come specificità della lingua araba (gli ornamenti stilistici e le altre figure retoriche citate, i vari utilizzi marcati della lingua come la traduzione del nome primitivo con il suo derivato e viceversa, l'impiego della lingua per generare nuovi significati, il *taglib*, le cooccorrenze, ecc.) ha evidenziato infatti la loro grande importanza sia nel dibattito intavolato dagli studiosi arabi di ieri, sia nelle di-

²¹ Si veda a tal riguardo Younes 2015 e al-Batal 2018.

scussioni sul tema che possono seguire oggi. In tal senso il 'piacere' e il 'godimento' che scaturisce dalla lettura di un testo di letteratura può essere, secondo il linguista egiziano, uno stato mentale consapevole raggiungibile anche dagli studenti non arabofoni attraverso l'apprendimento e l'abbattimento dell'ansia, nemica per antonomasia del piacere.

Bibliografia

- Abdul-Raof, Hussein (2006). *Arabic Rhetoric. A Pragmatic Analysis*. London; New York: Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203965399>.
- Abū Maḡlī, Samīḥ; al-Fāz, Muṣṭafā (1998). *al-Mahārāt al-asāsīyya fī al-luġa al-'arabiyya*. 'Ammān: Dār al-fikr li-l-ṭibā'a wa-l-našr wa-l-tawzī'.
- ACTFL, American Council on the Teaching of Foreign Languages (1989). «ACTFL Arabic Proficiency Guidelines». *Foreign Language Annals*, 22, 373-92. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02760.x>.
- Alosh, Mahdi (2010). «Taḡyīm al-kafā'a al-šafawiyya fī al-Wilāyāt al-muttahida». Aguilar, Victoria; Pérez Cañada, Louis Miguel; Santillán Grimm, Paula (eds), *Arabele2009: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*. Murcia: Editum, 185-99.
- al-Ārif, 'Abd al-Raḥmān Ḥasan (eds) (2002). *Tammām Ḥassān rā'idan luġawiyyan. Buḥūṭ wa-dirāsāt muhdā min talāmiḡati-hi wa-aṣḡiqā'i-hi*. al-Qāhira: Dār 'ālam al-kutub.
- Badawī, al-Sa'īd Muḥammad (1992). «Muqtaḡayāt al-kafā'a fī ta'allum al-luġa al-'arabiyya ka-luġa idāfiyya». al-Munaẓẓama al-'arabiyya li-l-tarbiya wa-l-ṭaqāfa wa-l-'ulūm, *Ta'lim al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā. Qaḡāyā wa-taġārib*. Tūnis: al-Munaẓẓama al-'arabiyya li-l-tarbiya wa-l-ṭaqāfa wa-l-'ulūm, 47-59.
- Bahġat, Munġid Muṣṭafā (1980). «al-Rūḥ al-islāmiyya fī ta'lim al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā». al-Šalaqānī, 'Abd al-Ḥamīd (ed.), *al-Siġill al-'ilmī li-l-nadwa al-'ālamīyya al-ūlā li-ta'lim al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā, al-ġuz' al-tānī*. al-Riyāḡ: 'Imādat šu'un al-maktabāt, Ġāmi'at al-Riyāḡ, 183-215.
- Bassiouney, Reem (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. DOI <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748623730.001.0001>.
- al-Batal, Mahmoud (1990). «Connectives and Cohesive Elements in a Modern Expository Arabic Text». Eid, Mushira; McCarthy, John (eds), *Perspectives on Arabic Linguistics II = Papers from the Second Annual Symposium on Arabic Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 234-68. DOI <https://doi.org/10.1075/cilt.72.13alb>.
- al-Batal, Mahmoud (ed.) (2018). *Arabic as One Language. Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bausani, Alessandro (1986). «Hidjā'. ii - Persia». Lewis, Bernard; Ménage, Victor Louis; Pellat, Charles; Schacht, Joseph (eds), *The Encyclopaedia of Islam*, vol. 3. Leiden: Brill, 355-6. DOI http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_COM_0284.

- CE, Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Elamrani-Jamal, Abdelali (1983). *Logique Aristotélicienne et Grammaire Arabe*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin. DOI <https://doi.org/10.3406/ephe.1980.18364>.
- Facchin, Andrea (2017). «Teaching Arabic as a Foreign Language: Some Aspects». *Quaderni di Studi Arabi*, 12, 193-206.
- Facchin, Andrea (2019). *Teaching Arabic as a Foreign Language: Origins, Developments and Current Directions*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- al-Fawzān, Muḥammad ibn Ibrāhīm (2014). «Inḡāzāt ma'had al-luġa al-'arabiyya bi-Ġāmi'at al-malik Sa'ūd fī ta'līm al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā». al-Ṣa'īdī, Māġid Muṣṭafā (ed.), *al-Dirāsāt al-'arabiyya fī 'ālam mutaġayyir*, vol. 1. al-Qāhira: Waḥdat Rifā'a li-l-buḥūṭ wa-tanmiyat al-ma'lūmāt al-luġawiyya wa-l-tarġama, Kulliyat al-alsun, Ġāmi'at 'Ain Ṣams, 87-108.
- Ferguson, Charles Albert (1959). «Diglossia». *Word*, 15, 325-40. DOI <https://doi.org/10.1080/00437956.1959.11659702>.
- Ferguson, Charles Albert (1990). «Come Forth with a Surah Like It: Arabic as a Measure of Arab Society». Mushira, Eid (ed.), *Perspectives on Arabic Linguistics I = Papers from the Annual Symposium on Arabic Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 39-51. DOI <https://doi.org/10.1075/cilt.63.04fer>.
- Giolfo, Manuela E.; Sinatora, Francesco L. (2018). «Orientalism and Neo-Orientalism: Arabic Representations and the Study of Arabic». Keskin, Turgul (ed.), *Middle East Studies after September 11. Neo-Orientalism, American Hegemony and Academia*. Leiden; Boston: Brill, 81-99. DOI https://doi.org/10.1163/9789004359901_005.
- Ḥassān, Tammām (1952). *The Phonetics and Phonology of Aden Arabic (South Arabia)* [PhD dissertation]. London: University College of London.
- Ḥassān, Tammām (1955). *Manāhiġ al-baḥṭ fi al-luġa*. al-Qāhira: al-Maktaba al-anġlū al-miṣriyya.
- Ḥassān, Tammām (1960). «al-Naḥw wa-l-mantiq». *Maġallat al-Azhar*, 32(7), 704-9.
- Ḥassān, Tammām (1973). *al-Luġa al-'arabiyya ma'nā-hā wa-mabnā-hā*. al-Qāhira: al-Hay'a al-miṣriyya al-'amma li-l-kitāb.
- Ḥassān, Tammām (1983). *al-Tamhīd fī iktisāb al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā*. Makka: Ma'had al-luġa al-'arabiyya, Ġāmi'at Umm al-Qurāw.
- Husni, Ronak; Newman, Daniel L. (2015). *Arabic-English-Arabic Translation: Issues and Strategies*. London; New York: Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203883297>.
- Ibrāhīm, 'Abd al-'Alīm [1961] (1968). *al-Muwaġġah al-fannī li-mudarrisī al-luġa al-'arabiyya*. al-Qāhira: Dār al-ma'ārif.
- Krashen, Stephen; Terrell, Tracy (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. New York: Prentice-Hall.
- Madkūr, 'Alī Aḥmad; Harīdī, 'Imān Aḥmad (2006). *Ta'līm al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā. al-Nazariyya wa-l-taṭbīq*. al-Qāhira: Dār al-fikr al-'arabī.
- al-Maliġī, Ḥasan Ḥamīs (1989). *al-Adab wa-l-nuṣūṣ li-ġayr al-nāṭiqīn bi-l-'arabiyya*. al-Riyāḍ: Maṭābi' Ġāmi'at al-malik Sa'ūd.
- Mubārak, Muḥammad (1978). «Mu'allim al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-'arab: i'dādu-hu, tadribu-hu, muwāṣafātu-hu». *Maġallat al-Fayṣal*, 19, 68-81.

- al-Munazzama = al-'arabiyya li-l-tarbiya wa-l-ṭaqāfa wa-l-'ulūm (1983). *Dalīl buḥūt ta'lim al-luḡa al-'arabiyya wa-l-dīn al-islāmī fī al-waṭan al-'arabī 1900-1980*. Tūnis: al-Munazzama al-'arabiyya li-l-tarbiya wa-l-ṭaqāfa wa-l-'ulūm.
- al-Munazzama = al-'arabiyya li-l-tarbiya wa-l-ṭaqāfa wa-l-'ulūm (1988). *Ta'lim abnā' al-'ummāl al-'arab al-ḥāḡirīn fī Ūrūbbā*. Tūnis: al-Munazzama al-'arabiyya li-l-tarbiya wa-l-ṭaqāfa wa-l-'ulūm.
- al-Nāqa, Maḥmūd Kāmil (1985a). *Barāmiḡ ta'lim al-'arabiyya li-l-muslimīn al-nāṭiqīn bi-luḡāt uḡrā fī ḡaw' dawāfī'i-him*. Makka: Ma'had al-luḡa al-'arabiyya, Ḡāmi'at Umm al-Qurā.
- al-Nāqa, Maḥmūd Kāmil (1985b). *Ta'lim al-luḡa al-'arabiyya li-l-nāṭiqīn bi-luḡāt uḡrā*. Makka: Ma'had al-luḡa al-'arabiyya, Ḡāmi'at Umm al-Qurā.
- Nielsen, Helle Lykke (2009). «Second Language Teaching». Versteegh, Kees; Eid, Mushira; Elgibali, Alaa; Woidich, Manfred; Zaborski, Andrzej (eds), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, vol. 4. Leiden: Brill, 146-56. DOI http://dx.doi.org/10.1163/1570-6699_eall_EALL_COM_0297.
- al-Qāsīmī, 'Alī Muḥammad (1979). *Ittiḡāhāt ḡadīta fī ta'lim al-'arabiyya li-l-nāṭiqīn bi-luḡāt uḡrā*. al-Riyād: 'Imādat šu'ūn al-maktabāt, Ḡāmi'at al-Riyād.
- Qūra, Ḥusayn Sulaymān [1969] (1972). *Ta'lim al-luḡa al-'arabiyya. Dirāsāt taḡlīliyya wa-mawāqif taṭbīqiyya*. al-Qāhira: Dār al-ma'ārif.
- Rābiḡ, Turkī (1981). «Hal tuṣbiḡ al-luḡa al-'arabiyya fī al-qarn al-ḡāmiš 'aṣar al-ḡirī luḡa 'ālamīyya min ḡadīd?». *Maḡallat al-Fayṣal*, 45, 20-9.
- Ruṣdī Ḥāṭir, Maḥmūd; Raslān, Muṣṭafā (1990). *Ta'lim al-luḡa al-'arabiyya wa-l-tarbiya al-dīniyya*. al-Qāhira: Dār al-ṭaqāfa wa-l-naṣr wa-l-tawzī'.
- Šālīḡ, 'Abd al-Raḡmān (1980). «Anwā' ṭullāb al-'arabiyya li-ḡayr al-nāṭiqīn bi-hā wa-muṣkilātu-hum: al-taḡārib al-'ilmiyya». al-Šalaḡānī, 'Abd al-Ḥamid (ed.), *al-Siḡill al-'ilmī li-l-nadwa al-'ālamīyya al-ūlā li-ta'lim al-'arabiyya li-ḡayr al-nāṭiqīn bi-hā, al-ḡuz' al-ṭālit*. al-Riyād: 'Imādat šu'ūn al-maktabāt, Ḡāmi'at al-Riyād, 129-37.
- Šiḡāta, Ḥasan [1992] (1996). *Ta'lim al-luḡa al-'arabiyya bayna al-naḡariyya wa-l-taṭbīq*. al-Qāhira: al-Dār al-miṣriyya al-lubnāniyya.
- Šīnī, Maḥmūd Ismā'īl; al-Qāsīmī, 'Alī Muḥammad (eds) (1980). *al-Siḡill al-'ilmī li-l-nadwa al-'ālamīyya al-ūlā li-ta'lim al-'arabiyya li-ḡayr al-nāṭiqīn bi-hā, al-ḡuz' al-ṭānī*. al-Riyād: 'Imādat šu'ūn al-maktabāt, Ḡāmi'at al-Riyād.
- Soliman, Rasha (2018). «The Implementation of the Common European Framework of Reference for the Teaching and Learning of Arabic as a Second Language in Higher Education». Wahba, Kassem M.; England, Liz; Taha, Zeinab A. (eds), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, vol. 2. London: Routledge, 118-37. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315676111>.
- Suleiman, Yasir (1999). «Autonomy Versus Non-Autonomy in the Arabic Grammatical Tradition». Suleiman, Yasir (ed.), *Arabic Grammar and Linguistics*. London: Routledge Curzon, 30-49. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203036792>.
- Suleiman, Yasir (2012). «Ideology and the Standardization of Arabic». Bassiouney, Reem; Katz, Graham E. (eds), *Arabic Language and Linguistics*. Washington DC: Georgetown University Press, 201-13.
- al-Swīsī, Riḡā (1979). *al-Ta'lim al-haykalī li-l-'arabiyya al-ḡayyā*. Tūnis: al-Šārika al-tūnisiyya li-funūn al-rasm.
- Ṭā'ima, Ruṣdī Aḡmad (1982). *al-Usus al-muḡamiyya wa-l-ṭaqāfiyya li-ta'lim al-luḡa al-'arabiyya li-ḡayr al-nāṭiqīn bi-hā*. Makka: Ma'had al-luḡa al-'arabiyya, Ḡāmi'at Umm al-Qurā.

- Ṭā'ima, Ruṣḍī Aḥmad (1986). *al-Murǧī' fī ta'līm al-luġa al-'arabiyya li-l-nāṭiqīn bi-luġāt uḥrā*. Makka: Ma'had al-luġa al-'arabiyya, Ġāmi'at Umm al-Qurā.
- Troupeau, Gérard (1993). «Naḥw». Bosworth, Clifford Edmond; van Donzel, Emericus; Heinrichs, Wolfhart P.; Pellat, Charles (eds), *The Encyclopaedia of Islam*, vol. 7. Leiden: Brill, 913-5. DOI http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_COM_0838.
- al-'Uṣaylī, 'Abd al-'Azīz (2002). *Asāsiyyāt ta'līm al-luġa al-'arabiyya li-l-nāṭiqīn bi-luġāt uḥrā*. al-Riyāḍ: Ma'had ta'līm al-luġa al-'arabiyya, Ġāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-islāmiyya.
- Younes, Munther (2015). *The Integrated Approach to Arabic Instruction*. London; New York: Routledge. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315740614>.