

La didattica della microlingua araba nell'ottica del *lifelong learning*, con un *étude de cas*

Marco Aurelio Golfetto

(Università Ca' Foscari Venezia; Università Statale di Milano, Italia)

Abstract This paper matches education for adults with Arabic for specific purposes. In the first part, it deals with some of the special needs of adult learners, poses methodological issues related to the target audience and it is anticipated what the most appropriate teaching methods and techniques in a humanistic-affective approach are expected to be. In the second part, given a hypothetical need of professional retraining, Arabic and business Arabic are analysed by focusing on some teaching questions that are concerned. The issue of appropriate teaching materials is challenging. The present paper proposes a brief case study by suggesting a learning unit devised in the light of the methodological reflections stated in the introductory paragraphs.

Sommario 1 Premessa. – 2 Formare gli adulti. – 2.1 Presupposti andragogici: i punti cardinali per un intervento didattico efficace. – 3 La didattica dell'arabo tra lingua e microlingua. – 3.1 Arabo, una glottodidattica in evoluzione. – 3.2 Specificità della didattica della microlingua araba: la lingua delle transazioni commerciali. – 4 Verso una proposta didattica concreta. – 5 Conclusioni.

Keywords Arabic language. Language teaching. Language for specific purposes. Andragogy. Life-long learning.

1 Premessa

L'attenzione alla riflessione sulla didattica dell'arabo si è fatta maggiore negli ultimi anni a livello sia nazionale che internazionale. Prova ne sono alcune pubblicazioni nuove e riedite (Wahba, Taha, England 2006; Al-Batal 2008; Ryding 2013; l'indice bibliografico Martí Tormo, Lozano Cámara 2012) e seminari che fanno il punto sullo stato dell'arte contribuendo alla riflessione su un curriculum di educazione linguistica che per l'arabo resta ancora in larga parte da scrivere.¹

Nelle prossime pagine non si intende entrare nel dibattito su quale variante della lingua (MSA, *wuṣṭà*, *fushà*, dialetto...) dovrebbe essere insegnata, né intervenire sui criteri per la creazione di un sillabo di macro microlingua, né definire a priori una programmazione didattica universale.

1 Interessante in questo contesto è anche l'esperienza dell'American Association of Teachers of Arabic, per la quale si rimanda al sito <http://www.aataweb.org> (2015-04-15).

L'obiettivo di questo contributo è piuttosto una rilettura dell'esperienza acquisita tenendo dei corsi serali per adulti alla luce delle riflessioni glottodidattiche attuali, proiettando tali riflessioni verso un bisogno che è emerso ciclicamente dalle richieste di coloro che frequentano i suddetti corsi: sviluppare specifici settori di competenza linguistica che possano risultare utili anche dal punto di vista professionale. Più in particolare, si intende riflettere sul se e sul come la formazione continuativa degli adulti possa incontrarsi e coniugarsi con una dimensione specifica come quella della didattica della lingua araba, e nella fattispecie della microlingua araba, come forma di aggiornamento professionale in un ambito precisamente individuato, e cioè quello commerciale. In tale quadro, non apparirà troppo prematuro provare a formulare anche una breve proposta didattica, che si troverà allegata nelle pagine che seguono e che cerca di rendere conto di come le considerazioni teoriche qui esposte potrebbero essere sviluppate in concreto in un campo specifico che si ritiene utile, proprio per le applicazioni professionali che ne possono derivare.

2 Formare gli adulti

In ragione del mutamento degli stili di vita, le società occidentali assistono ormai da tempo al progressivo allungamento della vita media. Tale fenomeno biologico non ha tardato a produrre a propria volta delle conseguenze sulla società: oltre all'invecchiamento della popolazione e alla conseguente estensione dell'età lavorativa, esso comporta un accresciuto bisogno di 'inclusione' (cf. Gelpi 2000) e di educazione che non solo si dilatano per tutto il corso della carriera professionale, ma che tendono a coinvolgere l'intera esistenza del soggetto. Per dare risposta a tali bisogni, la pedagogia ha individuato e consolidato il concetto di *lifelong learning* o *lifelong education*.

Il *lifelong learning* si è caratterizzato fin dall'inizio per un'estrema ampiezza e articolazione, una complessità che rende conto anche della molteplicità dei fattori (psicologici, biologici, sociali e legali) che si devono tenere in considerazione per poter definire la nozione stessa di adultità (Alberici 2002, 36-9) e, quindi, di 'apprendente adulto'. La visione olistica di Philip Coombs, antesignano dell'idea della globalizzazione dell'educazione, sviluppa tale concetto secondo due direttrici fondamentali: da un lato, la dimensione esistenziale collegata al bisogno di crescita individuale, che coinvolge aspetti quali la cura psicofisica, la creazione artistica, lo studio personale e le esperienze di apprendimento diffuse nella vita quotidiana, e dall'altro - ciò che più conta ai fini del presente discorso - l'implementazione delle competenze professionali, tecniche e pratiche, mirate sia alla compensazione di saperi non appresi altrove, sia alla riqualificazione e all'aggiornamento dei soggetti in formazione continua (Demetrio 2003, 168-9).

La riflessione contemporanea tende ad orientare l'educazione degli adulti verso quattro scopi di base, che sottendono diverse finalità di carattere sociale, professionale e individuale: tra questi, accanto alla partecipazione alla vita democratica, all'innalzamento della capacità produttiva, e al miglioramento della crescita personale, un posto specifico viene assegnato alla facilitazione del cambiamento (Demetrio 2003, 166-7), un aspetto particolarmente sentito specialmente in questi ultimi anni in realtà sociali (come quella italiana) tradizionalmente caratterizzate dalla conservazione socio-economica e dalla scarsa mobilità professionale.

Come per le altre fasce di età, gli schemi più recenti assunti dall'educazione degli adulti (sulla base di modelli educativi della complessità) sono caratterizzati dallo spostamento del focus da uno schema rigido e preconfezionato (per certi versi di natura ancora illuminista) ad uno aperto, soggettivo e personale. Ad essere posto al centro dell'attenzione deve essere il soggetto con i suoi bisogni reali e la sua personale evoluzione formativa e conoscitiva. I bisogni educativi di un adulto in formazione continua sono così irrevocabilmente riconosciuti come peculiari e specificamente individuati rispetto a quelli di altri apprendenti di diversa fascia d'età (Alberici 2002, 51-2).

2.1 Presupposti andragogici: i punti cardinali per un intervento didattico efficace

Nonostante il suo nome sia stato coniato già nel corso dell'Ottocento,² l'andragogia è una disciplina relativamente recente che svolge nei confronti degli adulti lo stesso ruolo che la pedagogia assume nei confronti degli studenti in età scolare. Essa pianifica gli interventi didattici destinati all'apprendente adulto offrendovi un avvallo di natura teorica e individuando finalità, obiettivi e metodologie di esecuzione degli interventi stessi. Malcolm Knowles (1997), uno dei suoi principali cultori statunitensi, ha indicato alcuni dei postulati fondamentali che orientano i processi di apprendimento degli adulti: il bisogno di conoscere, il concetto di sé, il ruolo dell'esperienza precedente, la disponibilità ad apprendere, l'orientamento verso l'apprendimento, e la motivazione. Un intervento didattico che voglia risultare efficace se rivolto a questo tipo di utenza non può prescindere da una consapevolezza di base: l'adulto, ancor meno che il bambino, non è una *tabula rasa* che deve essere riempita, ma un soggetto autonomo che possiede già delle conoscenze e delle certezze rispetto alle quali le nuove informazioni dovranno giustapporsi.

2 Il termine è stato introdotto per la prima volta nel 1833 da Alexander Kapp (in Serragiotto 2008, 180).

La messa in crisi delle preconoscenze che si accompagna all'acquisizione dei nuovi saperi è una fase molto delicata, che deve essere mediata dal soggetto stesso, in prima persona. Essa deve essere suggerita e non imposta dal docente, in modo che l'individuo in formazione non la subisca e non abbia una percezione di 'violenza' che avvierebbe reazioni di difesa e attiverebbe il filtro affettivo, che inibirebbe così l'efficacia dell'intervento didattico.

Uno dei bisogni forti dell'adulto in formazione è inoltre l'autopercezione di autonomia. Gli studenti adulti amano e necessitano di essere coinvolti a tutti i livelli nelle scelte educative che li riguardano. Dalla programmazione del curriculum alla selezione dei metodi educativi, dalle forme di verifica ai sistemi di valutazione, ogni aspetto della didattica deve essere spiegato, concordato e negoziato, potendo eventualmente essere codificato in un vero e proprio 'patto formativo' (Alberici 2002, 41; Dalosio 2009, 119-20) che risulta utile a posteriori anche per continuare a stimolare l'apprendente, ricordandogli che egli ha liberamente assunto un impegno che richiede di essere onorato.

In fase di programmazione di un corso per adulti non si deve inoltre mai prescindere dal tenere presenti alcuni aspetti specifici,³ quali:

- a. una inclinazione indotta verso metodi didattici formalistici e deduttivi, basati su un tipo di insegnamento frontale, che tende a non lasciare molto spazio alla libera rielaborazione personale, alla manipolazione, alla sperimentazione, alla dimensione laboratoriale ed euristica, rispetto alle quali il discente va rieducato;
- b. la diffidenza e talvolta la difficoltà a servirsi di metodi di tipo induttivo, e ad abbandonare l'uso di schemi compiuti a vantaggio di schemi aperti;
- c. le difficoltà oggettive tipiche degli apprendenti adulti, che da un lato non sono più molto avvezzi allo studio, e dall'altro si sentono stretti tra le esigenze lavorative e gli impegni familiari; per loro, quindi, è spesso difficile trovare non solo il tempo, ma tanto più del 'tempo di qualità' da dedicare allo studio.

La programmazione deve volgersi ai reali bisogni degli interessati, che risultano massimamente orientati verso principi quali: la necessità di auto-realizzazione; l'utilità concreta e la spendibilità immediata di ciò che è oggetto di apprendimento (gli adulti in genere non sono disposti a concedere una fiducia cieca, e talvolta nemmeno molto credito, ad un insegnamento che appaia loro come astratto, privo di elementi che siano riapplicabili nel-

³ Oltre naturalmente ai due usuali fattori validi trasversalmente per tutta la didattica: a. la formazione e la cultura di base dei destinatari, che resta come prerequisito di ogni singolo intervento didattico; b. l'eterogeneità degli approcci personali e degli stili cognitivi, che in questo caso tendono tuttavia a risultare appiattiti a causa dei monolitici sistemi educativi che hanno imperversato per decenni negli ambienti scolastici italiani.

la loro esperienza quotidiana, sia essa professionale o umana); l'efficacia nel risolvere i problemi, nell'aumentare le competenze e nel migliorare la condizione professionale. Ogni intervento didattico diventa quindi tanto più apprezzato quanto più ne traspare l'immediata, tangibile praticità con la possibilità di metterlo subito a frutto.

Per quanto riguarda i metodi didattici da utilizzare, questi devono essere, subito dopo il curricolo, il principale oggetto della negoziazione. Quasi sempre l'adulto ha delle aspettative rispetto ai modi nei quali i contenuti disciplinari dovrebbero essergli veicolati, e queste aspettative tenderanno spontaneamente ad incontrarsi tanto meno con quelle proposte dalla didattica contemporanea quanto maggiore è lo scarto di età tra gli apprendenti e il docente. Per questo è importante che l'insegnante chiarisca, e all'evenienza negozi, i ruoli che dovrà assumere in classe. Come per ogni altra disciplina, anche per la lingua sarà fondamentale far comprendere agli studenti che 'nulla può essere insegnato', ma che tocca al discente farsi carico dell'apprendimento. Questo all'inizio può suscitare qualche perplessità in apprendenti abituati al ricordo di insegnanti autoritari la cui ragion d'essere era la trasmissione dei saperi, ma finirà alla lunga con l'incontrare in pieno la loro voglia di autogovernare il processo di acquisizione linguistica. L'insegnante potrà allora liberamente incarnare il suo ruolo reale, cioè quello di facilitatore e creatore di sfondi di apprendimento (Alberici 2002, 98-100). Per poter interpretare al meglio questa funzione egli dovrà però saper gestire diverse competenze, venendo incontro agli stili cognitivi inevitabilmente eterogenei dei destinatari del suo intervento, valorizzando la diversità delle intelligenze e stimolando ciascun apprendente attraverso attività molteplici e un ampio repertorio di tecniche didattiche che renderanno la sua lezione più varia e stimolante, più completa ed efficace (107-12).

La verifica del processo di apprendimento deve essere finalizzata al rinforzo e al recupero piuttosto che alla valutazione di per sé. L'insegnante che si accosta ad un gruppo di discenti adulti non può prescindere dal porre particolare attenzione ad alcune caratteristiche di ordine affettivo che contraddistinguono questa fascia d'età. Differentemente dal bambino, l'adulto, essendo un individuo con una personalità pienamente formata, che ha raggiunto determinati obiettivi nella sua esistenza, si è costruito delle certezze e si è fatto una certa immagine di sé. Difficilmente egli è disposto a mettersi in gioco, mettendo a repentaglio la propria immagine, sia di fronte all'insegnante che di fronte alla classe. Per questo, il docente deve dare la precedenza a modalità di *self-assessment*, in modo da mantenere e implementare l'autonomia e la consapevolezza del processo di acquisizione (Novello 2012, 106), o di *peer evaluation*, cosicché l'esposizione da parte del discente sia la minore possibile e anche in caso di insuccesso egli non senta di avere 'perso la faccia' (Serragiotto 2004, 118). La modalità dell'autovalutazione, inoltre, specie quando si tratti di

testare le conoscenze in ingresso o l'apprendimento *in itinere*, permette all'adulto di rendersi maggiormente responsabile del proprio processo di acquisizione della conoscenza, mettendolo nella condizione di prendere coscienza in prima persona dei suoi punti di forza, bisogni, progressi, carenze e delle nuove direzioni che il suo studio deve eventualmente intraprendere (Novello 2012, 103).

Rispetto alla scelta delle tecniche didattiche da utilizzare, è stato notato che tutto ciò che è riconducibile alla dimensione ludica e a quella simulativa (*role-play* e affini) può risultare scarsamente apprezzato dagli adulti. Le tecniche collegate, infatti, sono talvolta vissute come una perdita di tempo o come una minaccia alla propria immagine e serietà. Esse, quindi, appaiono più difficili da adottare nella specifica fascia di età di cui ci stiamo occupando. Tuttavia, la tollerabilità delle stesse dipende innanzitutto dal clima che si instaura in aula, dalle relazioni che si stabiliscono tra i corsisti e dal modo in cui l'insegnante gestisce il proprio rapporto con la classe (Serragiotto 2004, 117).

Sotto il profilo psicologico delle interazioni interne al gruppo, con specifico riferimento al caso della glottodidattica, uno dei messaggi fondamentali che il docente può trasmettere, e sul quale è anzi opportuno che lavori, è che l'errore/sbaglio (cf. Mezzadri 2002, 5) non deve essere visto come una colpa, ma come una tappa fisiologica - e per certi versi una dimostrazione - del processo di apprendimento e dell'evoluzione dell'interlingua. Più nello specifico, può eventualmente risultare utile il fatto che l'insegnante si soffermi nell'illustrare alcuni aspetti peculiari del processo di acquisizione linguistica (Krashen, Terrell 1983, 74). In questo modo può essere saziato uno dei tipici bisogni dell'apprendente adulto, ovvero la sempre avvertita necessità di acquisire la consapevolezza metacognitiva e di mantenere la piena padronanza dei processi mentali che l'apprendimento sottende, per poter avere coscienza della propria posizione rispetto al percorso di apprendimento e poter misurare costantemente la distanza che separa dal traguardo conoscitivo prefissato.⁴

La riflessione metacognitiva e l'illustrazione delle tecniche didattiche - compresi i loro vantaggi ed eventuali svantaggi - aumentano l'indice di tollerabilità da parte degli adulti nei confronti di quelle tecniche che abbiamo definito come potenzialmente meno gradite. Ma la spiegazione e il periodico richiamo delle ragioni d'essere di quanto si sta facendo si riveleranno produttivi anche per un'altra ragione. Com'è stato giustamente messo in luce, infatti, la riflessione matematica risulta fondamentale per avviare o sostenere l'autonomia dell'apprendente (Balboni 2000, 95), tanto più in ragione della necessità di un continuo aggiornamento professionale,

4 Traguardo che anche nel nostro caso l'apprendente adulto cerca costantemente quanto inutilmente di definire con l'iconica domanda: «Quanto tempo ci vuole per imparare... l'arabo?».

al quale abbiamo fatto riferimento in precedenza. Sarà proprio nel corso della susseguente discussione (che tali tematiche non tarderanno a suscitare) che si produrrà per i discenti una opportunità di confronto sulle difficoltà nelle quali si sono imbattuti e sui metodi adottati per superarle, sui vicoli ciechi incontrati e sugli elementi illuminanti che hanno permesso di comprendere il senso di un testo o di una singola espressione, etc. In tale modo si potrà avviare un approccio collaborativo che potenzierà e uniformerà i processi di acquisizione nella classe e che darà nuovo vigore anche alla motivazione iniziale.

3 La didattica dell'arabo tra lingua e microlingua

In una società che vede un sempre maggiore interscambio tra i paesi e le lingue del mondo, con crescenti flussi di persone e di merci in movimento tra i diversi continenti, l'arabo, che è una delle sei lingue ufficialmente accreditate presso l'ONU, rappresenta una risorsa culturale e commerciale di non trascurabile rilevanza. L'inserimento di questa lingua come possibile disciplina curricolare nelle scuole costituisce uno degli aspetti innovativi della recente riforma degli ordinamenti della scuola secondaria di secondo grado⁵ e rappresenta sicuramente una delle sfide della scuola del presente. Anche in questo contesto, come in quello dei corsi extracurricolari destinati agli adulti, non si tarderà a rilevare l'utilità di dare seguito ai corsi di base e intermedi, coinvolgendo studenti che avranno conseguito un livello corrispondente a B1-B2.⁶ Tali percorsi di specializzazione linguistica potranno essere tesi a potenziare le competenze in ambiti predefiniti, quali quelli individuati altrove per le microlingue, mettendo così gli apprendenti nella condizione di poter fare fronte ad uno specifico impegno professionale.

In generale, l'insegnamento microlinguistico concorre a pieno titolo a realizzare le mete educative che i sistemi di istruzione si prefiggono: la culturizzazione, la socializzazione e l'autopromozione (Balboni 2000, 61-2). I corsi di microlingua non potranno prescindere dal perseguire le mete glottodidattiche classiche, declinandole secondo la specificità dell'ambito proprio: il saper fare microlingua, il saper fare con la microlingua e il saper fare lingua (Balboni 2000, 73; 2002, 47). Gli apprendenti dovranno essere guidati ad acquisire competenze rispetto alla comprensione, produzione e manipolazione dei testi microlinguistici attraverso le diverse abilità, in

5 «Lingua e civiltà straniera/Arabo» è attualmente indicata con la classe di concorso AD46.

6 Livello 'ipotetico' poiché, al di là di alcuni tentativi circostanziali, sostanzialmente per l'arabo non esiste ancora un quadro di riferimento glottodidattico simile al CEFR, che è stato pensato per le lingue occidentali.

particolare ricettive e integrate, ma anche produttive, e in base ai loro bisogni reali o prevedibili. Nel caso specifico che si proporrà qui di seguito, cioè la corrispondenza commerciale, e limitandosi al solo canale scritto, ciò significa conoscere e riconoscere tutti i tipi testuali potenzialmente coinvolti in una transazione commerciale. Gli apprendenti dovranno inoltre essere messi nelle condizioni di poter operare nei loro ambiti lavorativi (o più in generale scientifici), sapendo utilizzare non solo i diversi atti linguistici e comunicativi necessari, ma anche i registri socio-culturali più appropriati al contesto. Nel caso in questione, potranno così risultare particolarmente degni di interesse, ad esempio, gli atti linguistici espressivi e commissivi, e in misura diversa, quelli rappresentativi e direttivi. Infine, qualsiasi specialista non potrà prescindere dalla consapevolezza di quell'insieme di norme sia verbali che non verbali che, consciamente o inconsciamente, accompagnano i suoi messaggi linguistici. E ciò non potrà che accadere anche nell'ambito specifico delle transazioni commerciali, specialmente nelle fasi iniziali e finali, nelle quali un reale contatto visivo o orale può essere più prolungato e determinante, risultando così ancor più necessario prestare attenzione alla prossemica e alla cinesica, che possono essere molto distanti, se non addirittura confliggenti, in culture diverse come quella italiana e araba.

È evidente che, al fine di poter conseguire questi obiettivi, è necessaria una pianificazione precisa e competente da parte del docente o dei referenti scientifici e didattici dell'agenzia erogatrice del corso, nella piena consapevolezza della complessità che contraddistingue l'educazione linguistica. Se si vuole introdurre il concetto di 'addestramento' (Balboni 2002, 38) nell'offerta formativa della scuola (extracurricolare o curricolare che sia, riservata ad adulti esterni in formazione continua o agli studenti in formazione), è necessario vigilare sul fatto che i bisogni reali del prototipo di profilo che si vuole formare non si appiattiscano sui bisogni presunti dello stereotipo del profilo stesso (Balboni 2000, 70-1). Si tratta quindi di soddisfare due requisiti. Da un lato, non bisogna prescindere dalla didattica della macrolingua, che deve essere ritenuta non solo un prerequisito irrinunciabile ma anche un ingrediente saliente del corso stesso. Dall'altro lato, non si devono sacrificare i bisogni presenti dell'apprendente in formazione sull'altare dei suoi presunti bisogni futuri. Per questo si deve ritenere che la responsabilità didattica e organizzativa di questo tipo di corsi debba essere gestita consapevolmente dalle figure docenti, anche in collaborazione con i discenti stessi, che essendo adulti potranno suggerire i loro bisogni cognitivi tecnici e specifici e mettere a disposizione le loro competenze settoriali (Serragiotto 2014, 31).

3.1 Arabo, una glottodidattica in evoluzione

Alla creazione di un curriculum appropriato alle necessità effettive degli apprendenti e di un corso efficace nel perseguire tali finalità concorreranno, come si è detto, sia l'analisi dei bisogni dei discenti, sia l'analisi dei bisogni della lingua. Questi ultimi si ricollegheranno, da un lato, alle peculiarità della didattica dell'arabo inteso come macrolingua e, dall'altro, alle specificità della didattica delle singole microlingue oggetto degli interventi didattici.

Le criticità che riguardano l'insegnamento dell'arabo sono oggetto di riflessione da un certo tempo.⁷ Rispetto al caso specifico del target audience italiano, senza entrare qui in una disamina delle difficoltà linguistiche specifiche o degli errori più frequentemente commessi dagli apprendenti, le criticità riscontrabili consistono innanzitutto e più in generale in una questione di approccio e di metodo. L'arabo in quanto disciplina di insegnamento si è tradizionalmente mantenuto per lungo tempo entro gli schemi della didattica classica, caratterizzata da un'impostazione frontale che si basa sul metodo grammaticale-traduttivo e che non lascia molto spazio alla possibilità di manipolare la lingua, di giocare con essa, di farne l'oggetto di un'esperienza di tipo laboratoriale da parte degli apprendenti. Un tale approccio diventa più difficile da mantenere quando si applichi in contesti entro i quali ciò che si ricerca *in primis* non è un'impeccabile appropriatezza grammaticale, quanto piuttosto una funzionalità comunicativa che permetta di inviare e ricevere messaggi in modo efficace. Accanto a questa osservazione si devono però giustapporre due altre considerazioni di opposto segno che emergono dall'esperienza sul campo. Da un lato, come detto, le fasce di età più avanzate che vantano una scolarizzazione medio-alta, per sopravvenuta consuetudine, gradiscono e anzi ricercano, anche quando non lo si vorrebbe proporre in prima battuta, un approccio glottodidattico di tipo tradizionale. Dall'altro, al contrario, discenti appartenenti alla stessa fascia d'età ma aventi un tasso di scolarizzazione più basso, ovvero discenti più giovani – più adusi ad un'impostazione didattica improntata alla funzionalità linguistica e all'apprendimento cooperativo – si rivelano incapaci di sostenere metodi marcatamente formalistici. Qualora siano posti di fronte a un percorso didattico di quest'ultimo tipo, si nota che tali apprendenti possono tendere a perdere rapidamente la loro motivazione iniziale e a dare luogo ad un precoce abbandono del corso o, quantomeno, a rallentare sensibilmente la velocità di acquisizione della lingua straniera.

A promuovere e sostenere il successo formativo concorrono alcuni fattori apparentemente esterni ma di non secondaria importanza. Ci riferia-

⁷ Oltre a quanto indicato nella premessa, si segnalano a tal proposito, in particolare, in Italia, i seminari dell'università di Pavia (1999-2003, URL http://www-3.unipv.it/webdps/it/b_sar.php, 2016-04-15) e dell'università di Venezia (dal 2013).

mo, qui ad esempio, a supporti didattici che possano essere considerati 'attraenti' anche per un'utenza non specialistica. I pochi libri di testo che l'editoria italiana offriva nel passato presentavano, da questo punto di vista, problemi di diversi ordini. La prima era una questione di impostazione metodologica, dal momento che l'organizzazione del syllabo presentava poca attenzione al lessico, era strutturata unicamente sulla base della progressione grammaticale (una progressione rigorosamente razionale, che affrontava i singoli 'argomenti' in modo approfondito e completo, senza permetterne però una assimilazione naturale, spiraliforme e progressiva), e spesso lasciava poco o nessuno spazio alla comunicazione e alla possibilità di interazione dialogica. Il secondo problema, sul piano visivo, era collegato invece più banalmente alla natura del *layout* delle pagine dei testi, alla monotonia degli stili grafici, alla frequente insufficienza di spaziature e alle altre caratteristiche grafiche facilmente riscontrabili nei manuali di lingua più obsoleti. Le peculiarità metodologiche ed organizzative suaccennate, che pur possono avere poco impatto su un pubblico adulto ed istruito, accademico o di specialisti (più avvezzo al rigore razionalista e a pagine di testo asciutte, dense e 'prive di fronzoli'), tendono però a produrre una certa demotivazione in fasce di età che hanno bisogno di materiali di studio diversi, variegati e fantasiosi. Esse non contribuiranno ad alleggerire il carico cognitivo dei discenti, indipendentemente dalla loro fascia di età. A fronte delle criticità qui espresse, si rileva tuttavia che nel corso degli ultimi anni si è riscontrata una apprezzabile tendenza a rinnovare l'offerta bibliografica sia italiana che estera, in linea con il progressivo mutamento delle sensibilità e dei bisogni glottodidattici precedentemente evidenziati.⁸

Sempre restando nel campo dell'editoria, ma volgendo questa volta l'attenzione alla manualistica di natura microlinguistica, la situazione appare in termini più problematici. Infatti, se la pubblicazione di testi didattici di macrolingua offre dei materiali adottabili e adattabili, non si dispone - a quanto risulta - di pubblicazioni che offrano testi o supporti specifici per un corso di microlingua in alcuna disciplina, con l'unica eccezione del campo dei media, che dispone rispetto ad altri di un certo numero di les-

8 A titolo di esempio citiamo, per l'editoria nazionale, alcuni dei manuali di più recente pubblicazione: Deheuvels, L.-W (2010-2011) (ed. it a cura di A. Ghersetti, 2 voll., Bologna: Zanichelli), che presenta un'attenta progressione lessicale e norme grammaticali caratterizzate da immediatezza e concisione; Durand, O.; Langone, A.; Mion, G. (2011) (Milano: Hoepli), che offre una buona varietà di esercizi; entrambi seguono di una decina d'anni i corsi editi da Ladikoff Guasto, L. (2002) (Roma: Carocci), che costituisce un esperimento *sui generis*, e Tresso, C.M. (1997) (Milano: Hoepli), che intende rivolgersi soprattutto ad un pubblico extra universitario. L'ancor più recente riedizione della storica Veccia Vaglieri (2012) (a cura di M. Avino, Roma: IPO), pur mantenendo la nota esaustività delle spiegazioni grammaticali, ha rinnovato completamente la parte degli esercizi, ora caratterizzati da un lessico molto moderno e utile.

sici e qualche manuale.⁹ Ad interessare questo settore dell'editoria sono evidentemente le stesse problematiche che contraddistinguono lo stesso tipo di pubblicazioni in altre lingue, seppure nel caso dell'arabo gli effetti siano ancora più prorompenti: l'assenza di un mercato che motivi gli editori (caso ben più grave di quello denunciato ad esempio per i testi di inglese, per i quali si lamenta tutt'al più uno scarso *turnover*); la rapida obsolescenza di eventuali manuali, in ragione dell'evoluzione sia della tecnologia e della tecnica, che della lingua ad esse collegata, e che tende nel caso dell'arabo (almeno in certi paesi) ad una progressiva anglicizzazione; la generale assenza di strategie editoriali glottodidattiche da parte dell'editoria stessa; infine, la quantità di risorse destinate alla ricerca in questo settore. Tutto ciò contribuisce a far gravare lo sforzo per il reperimento, la sequenziazione e l'elaborazione dei materiali sull'insegnante.

3.2 Specificità della didattica della microlingua araba: la lingua delle transazioni commerciali

Stante il quadro glottodidattico generale appena delineato, ci soffermeremo ora su alcune delle peculiarità proprie delle microlingue arabe scientifico-professionali, prestando particolare attenzione a ciò che più strettamente attiene ad un ambito specifico, la microlingua delle transazioni commerciali. A questa, e in particolare agli atti della corrispondenza commerciale, sarà anche dedicato lo sviluppo dell'unità di apprendimento che concluderà il presente contributo.

Per quanto riguarda la tipologia testuale, l'apprendente della microlingua araba dovrà essere preparato a trovarsi nella necessità di affrontare qualsiasi tipo di testo, declinabile secondo differenti forme effettive, ovvero, secondo diversi generi, pur con una netta prevalenza di quelli ufficiali e formali. Tali testi possono essere sviluppati secondo i tipi distinti che rappresentano le cinque nature classiche dei testi microlinguistici: descrittiva, narrativa, espositiva, argomentativa, regolativa o estetica (Balboni 2002, 35). Nel caso specifico della corrispondenza commerciale, vi sarà una netta prevalenza del tipo regolativo, per quanto non sarà affatto improbabile che nel corso della pratica professionale il discente si troverà di fronte a testi descrittivi tecnici o promozionali, oppure a testi argomentativi che indicano ad esempio le cause e le circostanze di una protesta o del rigetto di un ordine. Inoltre, più in generale, con una frequenza sempre maggiore (e suscitando un entusiasmo più vivace), oltre a scritti di forma tradizionale, organizzati secondo caratteristiche chiaramente codificate, gli apprendenti dovranno essere posti di fronte a testi multimediali, che, in quanto

9 Cf. ad esempio Ashtiany Bray, Jamil 2013 e Elgibali, Korica 2007.

tali, presentano una natura ibrida, multiforme e addirittura mutevole, apparendo come testi *in progress* che sfuggono alla usuale analisi formale. Sarà tuttavia opportuno far notare al discente che, nelle comunicazioni scritte di natura microlinguistica, le norme che regolano la costituzione della maggior parte dei testi restano ancora sostanzialmente vincolanti, per quanto in molti casi esse si accostino, anche per il caso dell'arabo, a standard che acquistano un valore sempre più internazionale.

La questione dell'internazionalizzazione degli standard sarà importante tanto più per la microlingua della corrispondenza commerciale. Essa, infatti, rispondendo ad esigenze innate, data la sua vocazione sovente transnazionale, per esigenze di funzionalità e di rapidità, si struttura secondo schemi che richiamano quelli della testualità del mondo anglosassone, tendendo ad appiattirsi su questa, come accade, in modo ancor più evidente, per la lingua dei media.

Durante l'attività didattica si dovrà appuntare una particolare attenzione sulle questioni che riguardano la dimensione sintattica propria della microlingua. I testi microlinguistici sono caratterizzati da un'atipicità quantitativa di determinati fenomeni linguistici, la cui presenza, pur non ignota nella macrolingua, qui si accentua. Se nel caso dell'arabo non si registra, diversamente che in altre lingue, per ovvie ragioni, l'elisione degli articoli e delle preposizioni, si risconterà tuttavia un impiego ancora più estensivo del nome verbale (*maşdar*) che, usato in combinazione con alcune particelle, dà una particolare concisione e rapidità alla frase. Sempre in ragione dell'estensivo impiego del nome verbale o del frequente utilizzo della prima persona plurale, anche la microlingua commerciale tende alla progressiva spersonalizzazione, che mette in evidenza il contenuto oggettivo e i concetti, e passa in secondo piano la soggettività e l'individualità dell'agente (cf. Balboni 2000, 41-2; 2002, 150-1; Serragiotto 2014, 27).

Le altre due dimensioni sulle quali sarà necessario attirare l'attenzione dei discenti sono quella lessicale e quella extralinguistica. La prima è di fondamentale importanza per l'arabo, dal momento che spesso il lessico presenta una ricchezza e al contempo una stratificazione di significati che sono, probabilmente, uno degli aspetti più problematici per gli apprendenti allofoni. L'eterogeneità delle varianti, dovuta anche alla ricchezza delle varietà della lingua¹⁰ e all'assenza di un organo promotore di una politica linguistica unitaria per tutto il mondo arabo, fa sì che anche la lingua considerata standard possa subire delle oscillazioni più o meno significative. Queste stesse oscillazioni possono essere talvolta presenti anche nelle microlingue? In questa eventualità l'apprendente dovrà essere messo a conoscenza di esse nei modi e nei tempi debiti. Attraverso tecniche di abbinamento o in modo ludico, sarà opportuno far lavorare gli studenti

10 Per recenti trattazioni di sociolinguistica, cf. Albirini 2015 e Bassiouney 2009.

anche sulla generazione del lessico, sia quando questo si forma attraverso metafore e analogie, sia quando, in un modo ancora più immediatamente intuibile per l'apprendente europeo, l'arabo fa ricorso ad altre lingue attraverso prestiti, calchi o traduzioni letterali, che non mancano in particolare nei settori collegati alle tecnologie (Balboni 2000, 48-52).

Per quanto riguarda la dimensione extraverbale, infine, l'importanza che questa può avere stride con la generale assenza di apparati iconografici ed extratestuali nei materiali didattici offerti per la lingua araba. Per l'ambito microlinguistico, l'analisi e l'acquisizione di una competenza sull'utilizzo di tutti quegli apparati che rientrano nella dimensione in questione si rivelano ancora più centrali, visto che possono facilitare, se non parzialmente sostituire, la comprensione del testo scritto. Saper consultare una tabella, come quella di una lista di materiali ordinati, o più in generale saper leggere un grafico, saper interpretare una 'torta' di quantificazione statistica, saper riconoscere una formula alfanumerica o leggere correttamente un diagramma di flusso dovrebbero essere tra le prime cose che vengono insegnate quando ci si accosta ad un testo di microlingua che ne sia dotato, dal momento che da tutto ciò i discenti potranno spesso acquisire più immediatamente e facilmente buona parte delle informazioni necessarie (Balboni 2000, 54-5; Serragiotto 2014, 30). Su questo tuttavia non insisteremo particolarmente in questa sede, in quanto si presume che il nostro target audience ipotetico abbia già acquisito competenze generali in questo senso, in ragione della fascia di età che lo caratterizza, e che sia in grado, con la guida dell'insegnante, di applicare queste competenze ai testi dell'ambito linguistico in questione.

4 Verso una proposta didattica concreta

Al termine di questo quadro teorico, ci si propone ora di offrire un input più concreto, di riflessione attualizzata, attraverso la presentazione di un breve *étude de cas*, un'unità di apprendimento (UdA) che vada nella direzione di un'impostazione didattica della lingua moderna e partecipata. L'UdA proposta è relativa ad una tipologia specifica di testo che non è quasi mai mancata nel curriculum degli apprendenti italofoeni di arabo, e cioè la corrispondenza commerciale. Tale tipologia testuale, come altri contenuti, è stata presentata in genere nell'ottica del metodo grammaticale-traduttivo puro e semplice. In questo caso, essa è invece rivisitata in un'ottica diversa, che si caratterizza per la tipica progressione gestaltica, dalla globalità all'analisi alla sintesi, e che mette di più al centro l'apprendente e i suoi bisogni. La scelta di questo argomento, rispetto ai moltissimi altri che avrebbero potuto essere individuati, è stata effettuata in ragione di un criterio di verosimiglianza. Esso, infatti, rappresenta un possibile campo di interesse concreto per degli adulti che, impegnati nel settore del com-

mercio e avendo già acquisito degli elementi di conoscenza dell'arabo, ricercassero una (ri)collocazione lavorativa o intendessero aggiornare il loro profilo professionale, approfondendo la loro conoscenza della lingua straniera in una direzione più 'di frontiera'. Si noti in aggiunta che, oltre che ad utenti adulti, l'attività didattica potrebbe essere proposta anche a studenti di istituti tecnici che prevedano un indirizzo commerciale in forma di attività di tipo CLIL (cf. Serragiotto 2014) o a studenti di un corso di laurea ad indirizzo professionalizzante.

Rinviamo la proposta dell'UdA in lingua, completa del *rationale* che la contestualizza, dei materiali didattici e di griglie di valutazione, ad un'altra sede, anticipandone tuttavia qui di seguito una sintesi in italiano.

Il target audience dell'intervento didattico sarà costituito da un gruppo di una dozzina di adulti che abbiano alle spalle un'esposizione alla macrolingua di almeno 300 ore (avendo cioè già svolto almeno sei corsi serali di 50 ore ciascuno con cadenza settimanale, quindi avendo già studiato l'arabo per almeno tre anni). I destinatari dovrebbero aver raggiunto un livello linguistico B1-B2, possedere delle conoscenze generali sulla corrispondenza commerciale in italiano o altra lingua e possibilmente avere alle spalle qualche lezione di microlingua araba su argomenti collegati.

L'UdA in questione infatti si inserisce idealmente in un modulo più ampio, relativo alle 'relazioni commerciali'. Queste possono costituirsi di una quantità di testi di natura molto varia, ciascuno dei quali rimanda ad altri precedenti o successivi attraverso una rete stretta di richiami e un rapporto intuibile di consequenzialità. Proprio per l'estrema diversità ('l'apertura') degli eventi comunicativi potenzialmente coinvolti in uno scambio reale di questo genere, qualsiasi ipotesi di modulo è altrettanto arbitraria quanto la scelta dell'argomento individuato per la UdA in questione. Un modulo generale sulle relazioni commerciali potrebbe comunque idealmente comprendere cinque UdA, ciascuna dedicata ad uno degli *item* qui elencati:

- d. una corrispondenza elettronica con la richiesta di un preventivo e la relativa risposta;
- e. una telefonata di conferma della disponibilità del materiale richiesto;
- f. un fax con l'ordine di acquisto;
- g. una fattura accompagnatoria, con la richiesta di pagamento (oggetto del presente intervento didattico);
- h. un'eventuale email di reclamo e la relativa risposta.

È evidente che tutte queste comunicazioni richiedono, oltre al lessico e alla conoscenza della morfosintassi e delle funzioni comunicative, anche conoscenze di carattere socio-pragmatico e culturale, che costituiscono una parte integrante del corso ipotizzato. Questo stesso contesto di apprendimento potrebbe inoltre essere profittevolmente utilizzato per ampliare il bagaglio lessicale in determinate aree e settori di particolare interesse

professionale per gli apprendenti (la individuazione dei quali, come si è detto, dovrebbe coinvolgere direttamente gli interessati).

Quanto all'UdA che stiamo qui delineando, essa si articola in tre interventi di un'ora ciascuna, idealmente alternando la didattica della macrolingua con quella della microlingua.

Le finalità generali dell'intervento, tese alla formazione nelle pratiche commerciali e all'ampliamento del bagaglio lessicale, sono: attirare l'attenzione degli apprendenti sulla specificità delle tipologie dei testi di natura commerciale e professionale, potenziare la capacità di riconoscere, leggere e scrivere tali testi e sviluppare l'abilità di comprendere e interagire nelle questioni strettamente inerenti. Gli obiettivi formativi attesi sono il saper ricavare le informazioni principali dagli atti di una corrispondenza di natura commerciale e la riflessione sulla differenza nell'uso della macrolingua rispetto alla microlingua. Gli obiettivi linguistici specifici sono che, al termine dell'intervento didattico, gli studenti sappiano riconoscere una fattura accompagnatoria, le parti che la compongono, il lessico e le espressioni in essa presenti, e che siano in grado di leggere e scrivere questo specifico tipo di testo.

Si prevedono come prerequisiti la conoscenza della grammatica e del lessico arabo di base, secondo il livello indicato, e il saper riconoscere, comprendere e scrivere una lettera/email di natura personale in arabo.

La metodologia usata nell'intervento didattico sarà mista, non esclusivamente frontale, ma basata sulla cooperazione tra gli attori. Gli apprendenti lavoreranno singolarmente, a coppie, in gruppi e in plenaria, utilizzando tutte e cinque le abilità: leggere, scrivere, ascoltare, parlare e interagire.

La valutazione sul processo di acquisizione dei contenuti sarà di natura composita: da un lato, essa sarà orale e di tipo formativo durante lo svolgimento delle attività e alla fine degli esercizi; dall'altro, è prevista anche una valutazione sommativa, orale e interna, del tipo *peer evaluation*, più consona agli apprendenti adulti (cf. Mezzadri 2002, 6-9), che saranno chiamati a giudicare il prodotto migliore tra quelli da essi stessi elaborati e presentati in plenaria. Infine, nel caso di apprendenti in età scolare, si potrà inserire una valutazione esterna e ritardata da parte dell'insegnante sugli elaborati scritti frutto dell'attività finale.

L'organizzazione dell'intervento cercherà di conformarsi ai criteri proposti dalla riflessione glottodidattica attuale, strutturando l'acquisizione in un modo naturale (cf. Danesi 1998, 180-2) che tenga conto della complessità e usando attività il più possibile variate per coinvolgere tutti gli stili cognitivi e di apprendimento (Dalosio 2009, 81-9).

Nella fase di motivazione iniziale (in plenaria, 10'), il docente stimolerà l'interesse degli apprendenti con l'uso di *realia* o ricorrendo al canale di Internet (usando ad esempio un semplice modulo per gli ordini di un sito di e-commerce in lingua araba). Questo consentirà all'insegnante di capire da quale base di conoscenze partono gli studenti, aiuterà questi ultimi ad

attivare l'*expectancy grammar* e permetterà loro di partire da un livello di preconoscenze quanto più omogeneo possibile. Il lessico utile potrà essere richiamato e trascritto alla lavagna raccogliendolo, se è il caso, sulla base della corrispondenza degli schemi lessicali o secondo le radici trilittere, anche per facilitarne la memorizzazione. L'insegnante avrà cura di fornire la *scriptio plena (tashkīl)* in tutti i casi in cui il lessico risulti di nuova acquisizione.

Nella fase della presentazione sarà proposto il testo di una fattura accompagnatoria (ad esempio relativa alla vendita di arredi per strutture ricettive). A questo livello si privilegeranno le abilità ricettive e l'oralità, piuttosto che la scrittura. Facendo leva sull'elicitazione e sfruttando la ridondanza (intestazioni, tabelle, firme), gli apprendenti saranno indotti ad una prima analisi globale del documento (l'insegnante chiederà oralmente quale sia la natura del documento presentato, chi siano il mittente e il destinatario,¹¹ quali i loro ruoli, gli indirizzi delle loro aziende, etc.; in plenaria, 15'). Nelle successive fasi di analisi, sarà approfondito il contenuto del testo con un questionario a scelta binaria (*vero/falso*) e si lavorerà al lessico ivi presente con un altro esercizio di abbinamento tra sinonimi o del tipo espressione/perifrasi (sfruttando anche in questo caso le corrispondenze etimologiche o morfologiche proprie dell'arabo). Tali attività serviranno anche come guida alla comprensione. Entrambi gli esercizi saranno seguiti dalla messa in comune delle risposte (individualmente, poi in plenaria, 15'+15'). Infine, agli apprendenti sarà affidata un'altra attività di *matching* da svolgere per casa: etichettare le parti costitutive del testo fornito in aula (5').

Nella seconda lezione, dopo una rapida messa a punto di quanto precedentemente studiato e svolto (10'), avrà luogo la fase di sintesi. Agli studenti sarà somministrato un *cloze*: il testo di una proposta commerciale (ad esempio relativa a capi di abbigliamento), con alcune parole mancanti. In esso gli studenti dovranno inserire il nuovo lessico appreso nella lezione precedente. La presenza della vocalizzazione (ivi compreso l'*i'rāb*) nelle porzioni di testo immediatamente precedenti e susseguenti al *gap* potrà risultare di supporto per lo studente (a coppie, 25', compresa la successiva messa in comune). In alternativa, lo stesso testo può essere presentato come attività di incastro (porzioni di testo da risequenziare nell'ordine corretto). Un'attività di ascolto servirà poi a mantenere in equilibrio lo sviluppo delle abilità: i discenti ascolteranno un dialogo guidati da una tabella che completeranno con le necessarie informazioni (individualmente, 15'). La naturalezza del dialogo, anche nelle sue componenti fonologiche, e l'uso di una variante linguistica che si avvicini a qualche dialetto, a condizione che

11 Potrà risultare utile in questo contesto attirare l'attenzione dei discenti su alcuni aspetti dell'onomastica araba come il *laqab*, la *kunya*, etc.

risultati comprensibile per gli studenti, sarà utile per aggiungere realismo all'attività. Il testo del dialogo, successivamente distribuito nella forma di una *hand-out*, potrà essere letto e tradotto in classe (10'), e poi proposto come dialogo da memorizzare ed eventualmente drammatizzare con un *role-play*, oppure da reinterpretare e riscrivere in modo più libero e personale.

La lezione conclusiva è infine destinata alla rielaborazione e alla autovalutazione. Gli studenti saranno divisi in gruppi di tre per fasce di competenza eterogenee (5'). Usando le informazioni ricavate dal dialogo presentato in precedenza, i gruppi si eserciteranno nella riscrittura di una fattura accompagnatoria su un bene commerciale a scelta (a gruppi, 30'). Seguirà una fase di messa in comune, nella quale il docente inviterà i discenti alla *peer evaluation* (in plenaria, 25'), individuando il testo migliore tra quelli elaborati e presentati in assemblea, usando una griglia appositamente predisposta, al fine di condividere i criteri di valutazione e aumentare la consapevolezza degli studenti (Novello 2012, 104). Nel caso l'attività sia svolta in ambito scolastico curricolare, l'insegnante potrà valutare le produzioni scritte in separata sede.

5 Conclusioni

Numerosi segnali indicano una crescente attenzione alle metodologie didattiche dell'arabo. La necessità di un costante aggiornamento professionale, accompagnato da nuove forme di specializzazione settoriale, da un lato, e la creazione della nuova classe di concorso AD46 nelle scuole secondarie, anticipata e seguita dall'esperienza pilota della SSIS del Veneto (2007/08-2008/09) e dall'avvio del TFA per l'insegnamento dell'arabo, dall'altro, fanno presagire in prospettiva un sensibile ampliamento del bacino di utenza dell'insegnamento di tale lingua, tradizionalmente costituito dagli studenti dell'università.

Una modificazione del tipo di utenza comporta anche la necessità di un adeguamento dei canoni metodologico-didattici ai nuovi bisogni rilevati, venendo in contro il più possibile alla diversità degli stili cognitivi dell'utenza e mettendo al centro del focus l'apprendente, con i suoi bisogni specifici, la sua psicologia, le sue aspettative e il suo desiderio di conquista dell'autonomia. Ciò produce naturalmente delle ricadute anche sul piano dei supporti e dei materiali, che vengono a modificarsi in base ai diversi approcci didattici nell'ottica dei quali sono concepiti. L'aumento e la diversificazione di tali materiali e metodi e l'ampliamento dell'offerta didattica permetteranno di superare la diffidenza nei confronti dell'arabo facendolo percepire come una lingua meno distante e 'difficile' (cf. Stevens 2006) rispetto a quanto essa sia tradizionalmente ritenuta.

Bibliografia

- Al-Batal, Mahmoud (2006). «Playing with Words: Teaching Vocabulary in the Arabic Curriculum». Wahba, Taha, England, 331-40.
- Al-Batal, Mahmoud (2008). *The Teaching of Arabic As a Foreign Language: Issues and Directions*. Washington: Georgetown University Press.
- Alberici, Aureliana (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.
- Albirini, Abdulkafi (2015). *Modern Arabic Sociolinguistics: Diglossia, Variation, Codeswitching, Attitudes and Identity*. London; New York: Routledge.
- Ashtiany Bray, Julia; Jamil, Nadia (2013). *Media Arabic*. 2nd ed. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Balboni, Paolo (1998). *Tecniche didattiche*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo (2000). *Le microlingue scientifico-professionali*. Torino: UTET.
- Balboni, Paolo (2002). *Le sfide di babele*. Torino: UTET.
- Bassiouny, Reem (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Boudroua, Mahmoud (1983). «A propos de la spécificité de l'enseignement de l'arabe langue étrangère aux adultes». Nasr, Raja T. (éd.), *L'enseignement de l'arabe aux adultes en Europe: 14e Colloque AIMAW*. Brussels: Association Internationale pour la Recherche et la diffusion des Méthodes Audio-visuelles et Structuro-Globales.
- Bruscaglioni, Massimo (1992). *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*. Milano: Angeli.
- Buckwalter, Tim; Parkinson, Dilworth B. (2011). *A Frequency Dictionary of Arabic: Core Vocabulary for Learners*. Abingdon; New York: Routledge.
- Consiglio d'Europa (2004). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia; Oxford University Press.
- Daloso, Michele (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Danesi, Marcel (1998). *Il cervello in aula. Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra.
- Demetrio, Duccio (2003). *Manuale di educazione agli adulti*. Roma; Bari: Laterza.
- Dickins, Pauline R.; Germaine, Kevin (1992). *Evaluation*. Oxford: Blackwell.
- Eisele, John, C. (2006). «Developing Frames of Reference for Assessment and Curricular Design in a Diglossic L2: From Skills to Tasks (and Back Again)». Wahba, Taha, England, 197-220.
- Elgibali, Alaa; Korica, Nevenka (2007). *Media Arabic: A Coursebook for Reading Arabic News*. Cairo; New York: American University in Cairo Press.
- El Essawi, Raghda (2006). «Arabic Language Learners' Need: Pedagogical, Cognitive, Affective, and Social». Wahba, Taha, England, 179-94.

- Gelpi, Ettore (2000). *Educazione degli adulti. Inclusione ed esclusione*. Milano: Guerrini e Associati.
- Knowles, Malcolm (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: R. Cortina.
- Knowles, Malcolm (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Angeli.
- Krashen, Stephen D.; Terrell, Tracy D. (1983). *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford; New York: Pergamon Press.
- Martí Tormo, Vicente; Lozano Cámara, Indalecio (2012). *Al-Kaššāf: enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua. Manual bibliográfico para profesores e investigadores*. Granada: Universidad de Granada editorial.
- Martin, William M. (2006). «Marketing Arabic as a Second/Foreign Language Program». Wahba, Taha, England, 401-8.
- Mezzadri, Marco (2002). «La correzione degli errori». *In.IT*, 3(1), 4-9.
- Monasta, Attilio (1999). *Mestiere: progettista di formazione*. Roma: Carocci.
- Nasr, Raja T. (1978). *The Teaching of Arabic as a Foreign Language: Linguistic Elements*. Beirut: Librairie du Liban.
- Novello, Alberta (2012). «Motivare alla valutazione linguistica». *EL.LE*, 1(1), 91-110.
- Ryding, Karin C. (2008). «Discourse Competence in TAFL: Skill Levels and Choice of Language Variety in Arabic Classroom». *Al-Batal*, 223-31.
- Ryding, Karin C. (2013). *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language: A Guide for Teachers*.
- Searle, John R. (1976). *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*. Torino: Boringhieri. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Selinker, Larry (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Serragiotto, Graziano (2004). «Un nuovo destinatario: lo studente adulto». Serragiotto, Graziano (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET, 105-19.
- Serragiotto, Graziano (a cura di) (2006). *Il piacere di imparare. Il piacere di insegnare*. Vicenza: La Serenissima.
- Serragiotto, Graziano (2008). «Problemi interculturali e glottodidattici nell'insegnamento dell'italiano agli adulti immigrati». Caon, Fabio (a cura di), *Tra lingue e culture*. Milano: Mondadori, 177-89.
- Serragiotto, Graziano (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Torino: UTET.
- Stevens, Paul B. (2006). «Is Spanish really so easy? Is Arabic Really So Hard? Perceived Difficulty in Learning Arabic As a Second Language». Wahba, Taha, England, 35-63.
- Wahba, Kassem M.; Taha, Zeinab A.; England, Liz (eds.) (2006). *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

