progetto cofinanziato da

UNIONE EUROPEA

MINISTERO DELL'INTERNC

Fondo europeo per l'integrazione di cittadini di paesi terzi

GUIDA ALLA CLASSE PLURILINGUE

Di
Erica Colussi
Antonio Cuciniello
Barbara D'Annunzio

Insegnare italiano L2 ad adulti arabofoni e sinofoni

GUIDA ALLA CLASSE PLURILINGUE

Insegnare italiano L2
ad adulti arabofoni e sinofoni

di

Erica Colussi

Antonio Cuciniello

Barbara D'Annunzio

FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ

Fondazione Ismu

Va Copernico, 1 – 20125 MILANO

Tel. 02. 678779.1 – Fax. 02.67877979

www.ismu.org

Progetto grafico e impaginazione: Nicola Cioce

© Copyright Fondazione Ismu, Milano, 2014

ISBN 9788898409044

Stampato nel 2014

Presso SPEED GRAPH Srl

Via Spluga 80, 23854 OLGINATE (LC)

A tutte le donne e a tutti gli uomini che troveranno
nella lingua italiana le parole per raccontare la propria storia.
Alle e ai docenti che li accompagneranno.

Indice

Presentazione pag. 9

SEZIONE 1

1.1 Insegnare italiano L2 in contesti eterogenei e plurilingui: coordinate *di Barbara D'Annunzio* pag. 11

1.1.1 Le specificità della classe plurilingue e multietnica pag. 12

1.1.2 Il plurilingue e il rapporto con il proprio repertorio linguistico: rappresentazioni e pregiudizi pag. 14

1.1.3 Pregiudizi su parlanti plurilingui e sulle lingue pag. 19

1.1.4 Competenza plurilingue e dinamiche di apprendimento pag. 20

1.1.5 Il ruolo della mediazione e il mediatore nella CAD pag. 23

SEZIONE 2 pag. 31

2.1 La lingua araba *di Antonio Cuciniello* pag. 33

2.1.1 La lingua araba: geografia, storia, società pag. 33

2.1.2 Elementi di lingua araba pag. 41

2.1.3 Domande e risposte pag. 60

2.2. La lingua cinese *di Erica Colussi* pag. 63

2.2.1 La lingua cinese: geografia, storia, società pag. 63

2.2.2 Elementi di lingua cinese pag. 71

2.2.3 Domande e risposte pag. 82

Le parole dell'accoglienza pag. 87

Glossario pag. 89

Riferimenti bibliografici pag. 91

Presentazione

Questa pubblicazione si inserisce nelle attività realizzate dal progetto Vivere in Italia - L'italiano per il lavoro e la cittadinanza, 3° edizione, per la formazione linguistica e civica degli adulti immigrati, intese come momenti fondamentali del percorso di integrazione anche alla luce delle nuove normative in tema di ingressi. A supporto delle attività di formazione linguistica rivolte ai cittadini extracomunitari provenienti dei paesi terzi, il progetto ha previsto anche azioni di formazione e accompagnamento dei formatori e di produzione di materiali didattici utili ai docenti coinvolti nel progetto. La presente guida nasce proprio dall'esperienza di riflessione condivisa con i docenti sull'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 ad adulti migranti.

Una delle maggiori difficoltà nella gestione delle classi riportate dai docenti negli incontri di formazione e di accompagnamento in itinere è stata quella relativa alla presenza in aula di corsisti non solo di diverso livello, ma anche di differente lingua madre con tutte le implicazioni di tipo culturale e linguistico che ciò può comportare.

Da qui l'idea di raccogliere in una guida pensata per docenti di italiano L2 ad adulti migranti riflessioni teoriche, attenzioni e possibili strategie con l'obiettivo di aiutare gli insegnanti a comprendere meglio le difficoltà dei loro allievi, a calibrare in modo più efficace la programmazione delle attività in classe.

Elisabetta Cicciarelli
Fondazione Ismu

SEZIONE 1
1.1 Insegnare italiano L2 in contesti eterogenei e plurilingui: coordinate

di Barbara D'Annunzio*

"Nessuno libera nessuno,
nessuno si libera da solo, gli uomini si liberano insieme".
(Paulo Freire)

I docenti di italiano L2 che si occupano della formazione linguistica di adulti e giovani adulti, operano in un contesto estremamente complesso. Le classi in cui il docente di italiano L2 è chiamato oggi ad insegnare, sono Classi ad Abilità Differenziate[1] (d'ora in poi CAD), una realtà fortemente eterogenea da un punto di vista della dimensione personale e in più stabilmente plurilingue e multiculturale. Per poter delineare al meglio le azioni didattiche più efficaci in un contesto di questo tipo bisogna, innanzitutto, conoscere in maniera approfondita le caratteristiche degli apprendenti.
Nella maggior parte dei casi, le classi di italiano L2 in cui operano i docenti coinvolti nel progetto Vivere in Italia, sono costituite da studenti non italofoni di prima generazione, che in famiglia o all'interno delle comunità di appartenenza, parlano e comprendono altre lingue.
In queste classi, gli apprendenti condividono la condizione di migranti e quella di adultità. Queste due caratteristiche accomunano i discenti delle classi di italiano L2 e comportano indubbie ricadute sui loro percorsi di apprendimento.

Quali variabili possono condizionare l'apprendimento di una lingua seconda da parte di adulti? ?

I fattori che possono influenzare sia negativamente sia in senso positivo l'apprendimento di una lingua seconda da parte di un pubblico adulto sono riconducibili a tre categorie di variabili[2]:

a. sociali
in questa categoria si collocano tutti i fattori che dipendono strettamente dal contesto in cui l'apprendente ha vissuto e si è formato. Tra questi, ad esempio, lo stile di apprendimento maturato durante il percorso di studi seguito nel Paese d'origine. Il contesto socio-culturale d'appartenenza in cui si è avviato e consolidato il percorso di formazione e/o di istruzione, influenza i saperi, le abilità, le competenze. Esso inoltre, orienta lo sviluppo di atteggiamenti particolari rispetto al concetto di "studio" e di "sapere". Ogni apprendente adulto, porta con sé un proprio stile cognitivo elettivo che è determinato da fattori in parte di tipo individuale e in parte riconducibili a pratiche, azioni e convinzioni maturate nel proprio percorso di scolarizzazione.

b. individuali
che sono i tratti distintivi del singolo e tra questi ad esempio: motivazione, bisogni, carattere. Vi sono studenti introversi ed estroversi, autonomi e dipendenti, solitari e socievoli, riflessivi ed impulsivi. La personalità, ovviamente, incide in modo profondo sulle preferenze rispetto a determinate modalità d'apprendimento e d'insegnamento.
Le motivazioni che ogni studente porta con sé nel momento in cui intraprende il percorso di apprendimento dell'italiano in un contesto formale (come quello dei corsi erogati dai CTP/CPIA) hanno indubbie ricadute sul procedere e l'esito dell'apprendimento. Tradizionalmente si distinguono diversi tipi di motivazione, le più comuni dicotomie sono intrinseca/automotivata *vs* estrinseca/eterodiretta, strumentale *vs* integrativa[3].

1 cfr. Caon, 2006.

2 cfr. Mazzotta, 1996.

3 cfr. De Beni, Moè, 2000.

* Assegnista di ricerca presso Università Ca' Foscari di Venezia

Tra i fattori di tipo individuale possiamo inscrivere le intelligenze multiple degli studenti: questo concetto introdotto da Gardner (1983, 1995) è fondamentale. Lo studioso distingue otto tipi di intelligenza –linguistica, logico-matematica, intrapersonale, interpersonale, musicale, spaziale, naturalistica, fisio-cinestetica– che convivono nella persona con rilievi differenti e che si manifestano anche attraverso gli stili di apprendimento[4]: si distinguono in preferenze fisiche e ambientali, (giorno, sera, luogo aperto o raccolto ecc.), modalità sensoriali (attraverso quale canale lo studente privilegia la ricezione di informazioni in ingresso: uditiva, visiva, cinestetica).

c. naturali
ovvero, l'insieme dei fattori innati e connaturati al soggetto e tra questi ad esempio l'età e *l'attitudine:* con questo termine possiamo intendere "un talento specifico per l'apprendimento delle lingue, indipendente dalle capacità in altri campi e piuttosto stabile nel suo operare, cioè relativamente non insegnabile". Essa presenta "diverse componenti (…): abilità di codificazione fonetica; abilità di analisi linguistica, memoria"[5]. Tali componenti non si manifestano in modo uniforme; più recentemente, infatti si preferisce declinare il concetto al plurale "ciascuno è portatore di attitudini a livelli differenti."[6]
Le *attitudini* vanno intese come le differenze che possono esistere non solo tra gli studenti (chi discrimina e riproduce i suoni facilmente, chi ha maggiore o minore abilità nel creare generalizzazioni, chi memorizza solo scrivendo), ma anche insite allo stesso studente. L'interesse del concetto di attitudini è che, come ricordano Mariani e Pozzo "non si è genericamente "bravi" nelle lingue: piuttosto, ognuno possiede punti di relativa forza e punti di relativa debolezza"[7].

All'eterogeneità che caratterizza la CAD, si aggiunge la specificità di una classe costituita da soggetti che provengono da differenti lingue-culture. La complessità connaturata a questo tipo di contesto plurilingue richiede, per essere compresa e governata, strumenti di riflessione teorica e prassi didattiche adeguate.
La classe plurilingue e multiculturale, amplifica la complessità della CAD poiché, oltre alle differenze individuali proprie di ogni studente, vi sono, ad esempio, quelle derivanti dalla differenza linguistica, dalla cultura d'appartenenza e quelle di ordine psicologico legate alla condizione di migrante. Al fine di individuare una strategie didattica efficace in CAD plurilingui è, innanzitutto, necessario conoscere e descrivere in maniera puntuale e dettagliata tale contesto di insegnamento/apprendimento.

Quali sono le principali differenze che caratterizzano una classe monolingue dalla classe plurilingue? ?

Pur nei limiti di una sintesi necessaria in questa sede, riteniamo fondamentale delineare i tratti che distinguono una classe monolingue da una classe plurilingue affinché i docenti mettano a fuoco elementi utili ad orientarsi nella ricerca di una metodologia attenta alle differenze.

1.1.1 Le specificità della classe plurilingue e multietnica

Come abbiamo già ricordato, qualsiasi classe si configura come un ambiente di apprendimento estremamente eterogeneo perché composto di soggetti ognuno portatore della propria storia di apprendente e di persona. La classe plurilingue perciò ci costringe a riformulare ulteriormente le analisi e gli studi già formulati per la descrizione della pluralità esistente in una normale classe non plurilingue.
Gli studenti che danno vita al contesto plurilingue e multiculturale, portano alla nostra attenzione tratti ed elementi peculiari:

a. le lingue che compongono il loro repertorio sono spesso numerose: gli studenti possono parlare o comprendere due o tre lingue, (a volte anche più di tre), ed essere in contatto con molti e differenti sistemi di scrittura;

b. *i* ***confini delle lingue*** presenti nel loro repertorio possono essere mutevoli in termini linguistici, storici e simbolici;

4 cfr. Mariani, Pozzo, 2002.

5 cfr. Skehan, 1994: 25-26.

6 cfr. Mariani, Pozzo, 2002: 4.

7 *Ibid*.

c. i repertori degli studenti comprendono lingue più o meno distanti dall'italiano. Tale "distanza" ha innanzitutto, ovvie ricadute sullo sforzo cognitivo che uno studente migrante deve compiere per apprendere l'italiano. Coerentemente, dal punto di vista didattico, non risulta efficace un percorso d'apprendimento unico, con i medesimi obiettivi linguistici fissati rigidamente nello stesso arco di tempo, per studenti che provengono da aree linguistiche differenti fra loro.
È impensabile, tanto per fare un esempio, che uno studente cinese, proveniente da una delle lingue più distanti in assoluto dall'italiano, comprenda ed apprenda strutture peculiari dell'italiano (come ad esempio l'articolo, la morfosintassi) nello stesso tempo in cui può farlo uno studente di lingua neolatina. Un secondo livello, più profondo, concerne il fatto che questa distanza prevede una più o meno consistente ristrutturazione –o un apprendimento ex-novo– di categorie mentali che si manifestano nella struttura di superficie della lingua. Questi fattori incidono profondamente sui tempi d'apprendimento della L2 da parte dei singoli apprendenti e, quindi, devono essere tenuti in seria considerazione nel momento in cui si organizza un percorso didattico.

d. il passaggio da una fase all'altra dell'interlingua segue tempi e modi in parte soggettivi e rende necessario uno stile didattico differenziato e orientato ai bisogni peculiari dei soggetti. Proprio perché, come abbiamo ricordato al punto "c", gli studenti provengono da lingue più o meno distanti dall'italiano, lo sviluppo dell'interlingua, pur toccando tappe note e osservabili, procede con tempi e modi estremamente differenziati tra i vari apprendenti.
La tipologia linguistica della L1 e gli elementi che descrivono la distanza tra lingua madre e lingua italiana (e quindi, ad esempio, la natura isolante, la struttura tema-commento della lingua cinese e dall'altra la natura flessiva della lingua italiana) e che influiscono in maniera significativa sui tempi e sulle strategie di apprendimento: hanno ovvie ricadute sullo sforzo cognitivo che uno studente deve compiere per acquisire determinate strutture. Lo studente infatti, a seconda della sua L1, deve compiere una ristrutturazione più o meno consistente di categorie mentali che si manifestano nella struttura di superficie della lingua[8]. Nell'ambito dell'apprendimento dell'italiano L2 ad esempio, conseguenze di tali fattori di variabilità sono il dover considerare, tra gli studenti sinofoni, differenze sostanziali nei tempi d'apprendimento.
Stando agli studi disponibili[9], è possibile correlare direttamente la distanza tipologica tra l'italiano e il cinese e la lentezza riscontrata nell'apprendimento dell'italiano da parte di sinofoni. Rispetto ad apprendenti provenienti da altre lingue materne, l'avvicinamento alla lingua *target* (l'italiano) è molto lento ed in particolare si riscontra un ritardo significativo nell'acquisizione della morfologia dell'italiano.

e. sul piano culturale si osservano forme di ricostruzione contestuale legate al contatto tra culture e alla loro reinterpretazione. La cultura d'appartenenza è una costruzione soggettiva, un'autopercezione del proprio originale modo di vivere e reinterpretare norme, valori e abitudini di una società. Siccome ognuno di noi costruisce la propria appartenenza nell'intersoggettività, nella relazione con gli altri, per questa ragione la cultura d'appartenenza non è descrivibile in maniera definita e conclusa. Ognuno è innanzitutto espressione delle conoscenze che assimila e delle esperienze che fa. Le esperienze che più incidono sulla costruzione dell'identità sono quelle relazionali, interazionali.

f. le risorse. Ci riferiamo con questo termine alle possibilità oggettive e intersoggettive che l'apprendente migrante ha, soprattutto in situazioni extrascolastiche, di apprendere la L2. Risorse "intersoggettive" sono, per esempio, i genitori, i parenti, gli amici, i colleghi, i contesti ricreativi o d'apprendimento extrascolastico che possono favorire e facilitare il percorso spontaneo e guidato d'apprendimento; risorse oggettive possono essere, ad esempio, la disponibilità di libri, vocabolari, enciclopedie o la possibilità di accedere a biblioteche e a videoteche. In un percorso d'apprendimento della L2 – che quindi non può essere completamente controllato dal docente –, le risorse incidono moltissimo sui tempi d'acquisizione e sulle motivazioni allo studio dei discenti.

g. gli stili d'apprendimento e rapporto con il sapere. La differente concezione pedagogica dei diversi sistemi scolastici e le corrispondenti metodologie didattiche influenzano lo stile d'apprendimento dello studente il quale si trova, nella nuova scuola, a dover ristrutturare modelli relazionali, modelli di costruzione del sapere, obiettivi di studio e modalità espositive. Anche queste differenze incidono

8 cfr. Pallotti, 1998.

9 cfr. Valentini, 1992.

in modo significativo sul processo d'apprendimento, creando spesso negli studenti un senso d'inadeguatezza demotivante e frustrante. Il rapporto che il discente stabilisce con il sapere può essere condizionato dai modelli scolastici e dalle aspettative collettive. Ci sono sistemi scolastici, ad esempio, in cui l'apprendimento mnemonico non viene valutato negativamente e l'autonomia non è un valore fondamentale.

h. la situazione di contatto

All'interno della classe plurilingue, la lingua oggetto di studio è lingua veicolare tra parlanti lingue molto diverse e spesso, anche molto distanti. In tale contesto, il docente è l'unico parlante nativo nella lingua obiettivo (per noi l'italiano). Per comprendere meglio come si sviluppi l'apprendimento dell'italiano L2 in contesto plurilingue, è necessario affrontare questo tema dell'alternanza delle lingue in classe e del contatto tra parlanti lingue materne differenti.

L'interlingua

"L'interlingua non è semplicemente una lingua che sta a metà tra la prima e la seconda lingua; essa è un sistema linguistico in formazione con il quale un apprendente cerca di avvicinarsi il più possibile alla L2 o lingua d'arrivo. Questo sistema autonomo, a sé stante, è costituito da un insieme interno di regole, che in parte coincidono con quelle della L2, in parte possono essere ricondotte alla L1, ma allo stesso tempo sono anche indipendenti da entrambe. Tali regole portano gli apprendenti a produrre frasi che, dal punto di vista della lingua d'arrivo, sono degli errori, delle forme devianti; esse però vengono interpretate, dal punto di vista dell'interlingua, come dei tentativi sistematici da parte di un apprendente di ricostruzione del sistema della seconda lingua. Il processo di acquisizione è caratterizzato infatti da una graduale 'complicazione': a partire da un codice molto semplice, definito anche da Corder 'ipotesi euristica iniziale', vengono sviluppate sempre nuove ipotesi sul funzionamento della L2, che portano l'interlingua a divenire sempre più complessa e, si spera, simile alla varietà parlata dai nativi". (Pallotti, 1998).

1.1.2 Il plurilingue e il rapporto con il proprio repertorio linguistico: rappresentazioni e pregiudizi

Come abbiamo visto, all'interno di un contesto d'insegnamento plurilingue, convivono apprendenti provenienti da lingue-culture diverse e da differenti storie di scolarizzazione. I soggetti che costituiscono una classe plurilingue sono tutti bi-multilingui eppure, stando alle ricerche e alle osservazioni condotte in questo ultimo trentennio, ognuno di questi apprendenti può potenzialmente raggiungere competenze linguistiche estremamente differenziate.

Quali sono allora gli elementi che accomunano e quali quelli che distinguono persone bi-plurilingui diverse? ?

Al fine di sviluppare questo tema, è necessario fare un passo indietro. La prima questione che dobbiamo esaminare è la seguente: cosa si intende per persona bi-plurilingue? Nel tempo, a tal riguardo, gli studiosi hanno assunto posizioni anche molto distanti e a volte anche diametralmente opposte. A tal proposito basti ricordare brevemente le due antitetiche posizioni di Bloomfield da una parte[10] "*a bilingual should possess native like control of two or more languages*" e di Mac Namara[11]dall'altra "*somebody should be called bilingual if he has some second-language skills in one of four modalities (speaking, listening, writing, reading) in addition to his first-language skills*". A ben vedere, la posizione di Bloomfield e il concetto di *native-like control* che definisce l'idea di una identica competenza di tipo nativo nelle diverse lingue del repertorio, applicati alla realtà della classe plurilingue sembrano piuttosto ristretti e rigidi. Dall'altra però, la definizione di Mac Namara appare come una rete a maglie troppo larghe. La seconda questione riguarda invece la definizione di lingua o di varietà linguistica. Grosjean sostiene che si possa parlare di bi-plurilinguismo per descrivere persone che nel loro quotidiano usano più lingue, senza distinguere tra lingua e dialetto. È importante invece, sempre secondo Grosjean, distinguere tra bilingui iniziali o non fluenti e apprendenti di una seconda lingua in un contesto istituzionale. I bilingui iniziali

10 Bloomfield, 1933:56.

11 Mac Namara, 1969:23.

o non fluenti secondo la definizione dello studioso, sono persone che stanno imparando una seconda lingua in contesto naturale e che quindi, usano due o più lingue regolarmente ma hanno ancora una bassa fluenza in una delle lingue del repertorio.

Che cos'è il repertorio linguistico?

Il repertorio linguistico di una comunità è costituito dall'insieme delle varietà di lingua e dialetto che sono simultaneamente disponibili alla maggior parte dei parlanti di quella comunità. Il concetto di repertorio non può essere ricondotto banalmente alla somma lineare di varietà di lingua perché esso comprende anche il risultato di tale somma cioè i rapporti esistenti tra le varietà di lingua e conseguentemente la gerarchia tra esse, le norme di impiego (Berruto 1995)[12].

In sintesi, la tesi di Grosjean ci interessa particolarmente poiché lo studioso propone una definizione di bi-plurilinguismo indipendente dal grado di *achievement* e di *proficiency* e che ben si presta alla descrizione della situazione linguistica di immigrati adulti che apprendono l'italiano L2. Come propone C. Piva[13]. Il plurilinguismo è piuttosto una caratteristica delle interazioni linguistiche, del rapporto veicolato linguisticamente tra persona e universo extralinguistico: con questo si intendono sia i rapporti che la persona intrattiene nello spazio sociale di cui fa parte, le interazioni con gli altri, sia i rapporti che una persona intrattiene con se stessa nel cosiddetto *inner thinking*[14]".
Grosjean si appropria dunque della concezione minimale introdotta da Mac Namara (1969), ma la modifica risolvendo il problema della competenza linguistica[15] (astratta) e spostando il *focus* di valutazione sull'uso concreto della lingua. La tesi di Grosjean ci appare estremamente interessante poiché gradualità e forte dinamismo sono due fondamentali fenomeni che governano lo sviluppo del repertorio bi-plurilingue. Se scegliamo tale prospettiva di riferimento, possiamo quindi affermare che le persone bi-plurilingui sono accomunate per:

a. *il principio di complementarità*
Queste persone acquisiscono e usano le lingue del proprio repertorio in ambiti di vita diversi, con persone diverse e per scopi diversi. Tale principio è sottoposto al fenomeno di *attrition***,** cioè alla perdita temporanea di significati, abilità, distinzioni concettuali e/o strutturali;

b. *una fluenza differenziata*
Uno degli effetti direttamente legati al principio di complementarità è la presenza in questi soggetti plurilingui di una fluenza diversa in base alla diverse abilità messe in atto. La fluenza è legata infatti sia all'uso che effettivamente si fa di una lingua ma anche alla diverse abilità messe in campo in quella lingua;

c. *il dinamismo del repertorio*
Nei plurilingui il repertorio si modifica ed evolve nel tempo in relazione ai cambiamenti di ambiente e di esigenze d'uso della lingua o di particolari abilità linguistiche. Gli apprendenti plurilingui si trovano in contatto con persone monolingui e con altri plurilingui e di conseguenza mutano il loro comportamenti linguistici. Infine, alcuni soggetti plurilingui, possono aver raggiunto una buona stabilità nell'acquisizione di una o più lingue del repertorio, altri invece possono trovarsi in una situazione di instabilità tipica di un processo di acquisizione ancora in corso.

A queste caratteristiche che accomunano i percorsi linguistici dei plurilingui si aggiungono però fattori di differenziazione individuali. Per descriverli, facciamo di nuovo ricorso agli studi di Grosjean che prende in considerazione:

- **i dati biografici**

sesso, età, situazione socio-economica, storia educativa e di scolarizzazione

12 cfr. Berruto, 1995: 70,72.

13 cfr. Piva, 2007.

14 Skutnabb-Kangas (1981) propone di considerare l'inner thinking come una componente della competenza linguistica.

15 La posizione di Mac Namara (1969) risolveva la rigidità della posizione opposta proposta da Bloomfield ma contemporaneamente poneva un nuovo problema relativo alla soglia di competenza linguistica al di sotto della quale una persona non si può considerare bilingue.

- **il fattore linguistico**

legato alla storia di apprendimento delle diverse lingue. Quali sono le lingue che sono state acquisite? Come, quando e con quali peculiarità rispetto alle abilità? Il contesto culturale d'apprendimento delle diverse lingue del repertorio è stato il medesimo o è cambiato? Quali sono le relazioni storiche o tipologiche esistenti tra le lingue del repertorio a disposizione del parlante?

- **la stabilità**

il processo di apprendimento delle lingue nel soggetto plurilingue è ancora in corso? Il soggetto sta ristrutturando e/o perdendo, le proprie abilità e competenze linguistiche conseguentemente al cambiamento e al contatto con un nuovo ambiente linguistico?

- **la funzionalità**

quali lingue e per quali abilità sono utilizzate correntemente, in quale contesto, con quali finalità?

- **la *proficiency* (o padronanza)**

qual è il livello di padronanza di cui il parlante dispone nelle diverse lingue del suo repertorio? E qual è il livello di *proficiency* per le diverse abilità in ciascuna delle lingue che conosce?

- **il *linguistic mode***

Qual è lo "stato di attivazione linguistica" delle lingue a disposizione del parlante? Detto in forma concreta, quando, in quali situazioni e con quale frequenza il plurilingue si comporta come tale o al contrario come monolingue? Il *linguistic mode* è ovviamente influenzato da fattori ambientali e nella "posizione plurilingue o bilingue" prevede l'attivazione di due o più codici linguistici e può manifestarsi sia attraverso la produzione di enunciati mistilingue sia di enunciati monolingui. Nel momento in cui il soggetto è in "stato di plurilinguismo" quali e quanti *code switching* e/o prestiti possiamo rilevare?

Chi è il plurilingue?

Nel 1979 da Wandruszka, introduce l'idea di plurilinguismo interno come **capacità di un parlante di servirsi nel quotidiano di più varianti linguistiche per comunicare**.
Tale tesi iniziale è stata successivamente sviluppata da diversi studiosi e tra questi Frank Königs[16] che distingue tre tipi di plurilinguismo:
1. plurilinguismo retroattivo: l'apprendente porta in un contesto di apprendimento formale, il proprio plurilinguismo, è bilingue e quindi possiede conoscenze molto ampie in quella che nel contesto d'apprendimento istituzionalizzato in cui si trova viene insegnata come LS/L2;
2. plurilinguismo retroattivo-proattivo: il soggetto è bilingue ma le lingue che porta con sé non vengono insegnate nel contesto istituzionalizzato;
3. plurilinguismo proattivo: l'apprendente è monolingue e in contesto istituzionalizzato intraprende lo studio di una LS/L2;

Queste caratteristiche dovrebbe essere rilevate, per quanto possibile e dovrebbero costituire oggetto di osservazione costante da parte dei docenti di L2. Uno strumento utile alla descrizione di queste caratteristiche è la biografia sociolinguistica che dovrebbe essere raccolta in una prima fase di conoscenza dell'apprendente per poi essere aggiornata costantemente.

Strumenti: la biografia sociolinguistica

In un contesto plurilingue, è fondamentale coinvolgere i propri studenti nella stesura della propria biografia sociolinguistica, poiché questa, costituisce uno strumento di conoscenza e indagine per il docente e al contempo descrive:

- **le lingue parlate e apprese**: la lingua materna, la lingua regionale, la lingua nazionale o ufficiale, le lingue straniere, le lingue seconde
- **i contesti in cui esse vengono utilizzate:** famiglia, scuola, lavoro, comunità, ecc.
- **i parlanti coinvolti nell'uso di tali lingue:** familiari, amici, compagni di scuola, conoscenti appartenenti alla comunità etnica, colleghi;
- **gli scopi per cui vengono utilizzate:** per riferire di avvenimenti quotidiani, nelle occasioni di lavoro, svago, per negoziare, narrare, ecc.
- **le emozioni che richiamano o provocano nel parlante:** disagio, paura, inadeguatezza, piacere, senso di efficacia, ecc.

16 Königs, 2000.

BIOGRAFIA SOCIOLINGUISTICA PER MIGRANTI NON ITALOFONI

Data:_____

Nome_____

Cognome_____

Nato/a a_____il_____Nazionalità_____

In Italia dal_____

PERCORSO DI SCOLARIZZAZIONE

In patria_____

Numero anni di scolarità nel paese di origine _____

Titolo di studio conseguito nel paese di origine_____

In Italia **SI** **NO**

Numero anni di scolarità in Italia _____

Eventuale titolo di studio conseguito Italia_____

LINGUE CONOSCIUTE _____

LINGUE UTILIZZATE IN FAMIGLIA

1._____

2._____

3._____

CON CHI LE PARLA?	QUANDO LE USA?	PER COSA LE USA?
Con i nonni	Sempre/spesso/quando torno nel mio Paese	Ascoltare Parlare Scrivere Leggere Cantare Parlare al telefono Altro .....
Con i genitori		
Con fratelli/sorelle		

LINGUA MADRE DEI GENITORI

Madre_____

Padre_____

ALTRE LINGUE CONOSCIUTE:

☐ Inglese ☐ Francese ☐ Spagnolo ☐ Portoghese ☐ Tedesco

Altro_____

LINGUE STUDIATE:

☐ Inglese ☐ Francese ☐ Spagnolo ☐ Portoghese ☐ Tedesco

Altro_____

Ha seguito un corso di **italiano L2**? **SI** **NO**

Dove?_____

Per quanto tempo?_____

Chi parla italiano in famiglia?_____

QUANDO E CON CHI USA L'ITALIANO?

Al corso di italiano con l'insegnante	
Con amici e conoscenti italiani	
Con i familiari	
Con i compagni stranieri al corso	
Al lavoro con i colleghi	
Per strada, al supermercato, al mercato, in stazione, ecc.	

COME SI SENTE QUANDO USA LA LINGUA

	felice	stanco	imbarazzato	disperato	triste
italiana					
inglese					
francese					
……..					
……..……					

QUANDO HA STUDIATO UNA LINGUA NEL SUO PAESE LE PIACEVA SOPRATTUTTO:

Imparare parole nuove ☐

Studiare la grammatica ☐

Imparare la pronuncia e i suoni della lingua ☐

Ascoltare dialoghi, canzoni ☐

Vedere film, video in lingua ☐

PERCHÉ? _____

NELLE LINGUE CHE HA STUDIATO È O ERA BRAVO SOPRATTUTTO A:

leggere ascoltare parlare scrivere

CON CHI LE PIACE STUDIARE LE LINGUE:

- con l'aiuto del docente in classe
- in autoapprendimento a casa
- in gruppo con altri compagni di classe
- insieme ad un amico/amica della sua nazionalità
- insieme ad un amico/amica

Nell'ambito di un panorama linguistico piuttosto complesso e ricco di varietà, scopo della biografia sociolinguistica diventa quello di determinare chi parla quale varietà di lingua, quando, in quale contesto e con quali interlocutori, ma anche rilevare bisogni e pratiche metodologiche già esperite e consolidate nello studio delle lingue (anche dell'italiano ma non solo).

1.1.3 Pregiudizi su parlanti plurilingui e sulle lingue

Il contesto fin qui presentato conduce a riflettere sui diversi pregiudizi che accompagnano la rappresentazione di persone bi-plurilingui. In particolare, un primo pregiudizio consiste nel cedere all'ingenuità secondo la quale il soggetto plurilingue debba dimostrarsi fluente in ciascuna delle lingue di cui è portatore. Certamente è possibile distinguere tra diverse forme di bilinguismo (bilanciato, fluente o non fluente), ma nel nostro contesto d'indagine ci troviamo di fronte a plurilingui iniziali, cioè a persone che stanno apprendendo una seconda lingua (l'italiano) in contesto naturale e che la utilizzano nelle interazioni quotidiane e che per ovvie ragioni sono plurilingui non fluenti. Un secondo forte pregiudizio è legato all'idea di concepire l'alternanza linguistica (*language mixing*) come un fenomeno negativo, come qualcosa di anomalo e da curare attraverso la correzione. Infine un pregiudizio più sottile, meno esplicito, velato ma comunque rilevabile, riguarda lo *status* delle lingue-culture presenti nel repertorio del parlante.
Tale pregiudizio diffuso allo stesso modo tra parlanti nativi e parlanti non nativi (docenti e studenti tutti) conduce a scelte didattiche e/o pratiche comunicative che tendono a valorizzare alcune lingue a discapito di altre. Come osserva Pavlenko[17], si possono registrare due differenti atteggiamenti nei confronti del bi-plurilinguismo: viene considerato in maniera positiva e valorizzato quello elitario e si registra invece, la costruzione di corrispondenze tra plurilinguismo dei migranti e cause di insuccesso scolastico o di ritardo nell'apprendimento. Da un lato quindi, si promuove (in senso elitario) lo studio, il mantenimento e l'apprendimento di lingue straniere alle quali si assegna uno *status* alto (si pensi, ad esempio, al francese o all'inglese) e dall'altro si scoraggia il mantenimento o la promozione di lingue madri che non godono di uno *status* autorevole (si pensi ai vari dialetti, o a lingue come l'arabo, l'albanese, il bangla).
Chi si trovi ad insegnare in contesti fortemente eterogenei come quello della classe plurilingue e ad abilità differenziate, dovrà tener conto di quali rappresentazioni gli apprendenti abbiano delle lingue a loro disposizione, di quali siano i pregiudizi che parlanti e contesto di apprendimento applicano alla lingue coinvolte nei diversi repertori. Tali pregiudizi infatti, emergono e possono giocare un ruolo centrale nel momento in cui, in classe, viene richiesto il ricorso alla propria lingua materna o ad altre lingue veicolari presenti nel repertorio, o se si propongono attività che conducono il soggetto a autorappresentarsi come parlante di una lingua sottoposta a pregiudizi negativi.
Il docente stesso, in assoluta buona fede, può riferirsi ad alcuni pregiudizi assai diffusi condizionando in questo modo, anche se non intenzionalmente, le rappresentazioni del proprio plurilinguismo presso gli studenti o l'uso che essi fanno delle varie lingue a loro disposizione.

Pregiudizi linguistici e status delle lingue

Le lingue e il processo di apprendimento delle lingue sono oggetto di pregiudizi difficili da scalfire. Ne segnaliamo alcuni diffusamente rilevati e descritti dagli studi di autorevoli linguisti[18]

Valore estetico delle lingue: stando a questo pregiudizio esisterebbero lingue 'belle' e lingue 'brutte', lingue belle da ascoltare e lingue il cui ascolto risulta fastidioso.
Rispetto a questo punto, gli studi scientifici confermano che si tratta di giudizi soggettivi poiché è impossibile definire parametri oggettivi che descrivano la qualità estetica di una lingua.

Distinzione tra 'lingue primitive' e 'lingue complesse': tende a costruire un parallelismo tra società e lingue complesse da una parte e società e lingue primitive dall'altra. Non esistono, com'è noto, motivazioni scientifiche a sostegno di questa tesi ma, al contrario, è stato ampiamente dimostrato che tutte le lingue di cui abbiamo documentazione hanno sistemi fonologici, sintattici e morfologici complessi.

Distinzione lingue logiche per eccellenza e lingue illogiche. Tutte le lingue si basano su una loro logica interna e infatti, grazie a questa loro caratteristica, possono essere apprese e tramandate.

Distinzione lingue facili o difficili: si tratta anche in questo caso, di giudizi soggettivi soprattutto perché chiamano in causa il punto di vista del parlante (per un cinese, l'italiano, il francese, lo spagnolo, il tedesco sono probabil-

17 cfr. Pavlenko, 2005.

18 Cfr. Grassi, Scalise, 2002.

mente difficili nella stessa misura, per un italiano invece lo spagnolo è facile, il cinese e il tedesco sono difficili) e in secondo luogo, una serie di fattori di estrema complessità che attengono alla natura delle lingue in contatto (quella principale del parlante e quella oggetto di apprendimento)

Distinzione lingua/dialetto: stando a questo atteggiamento pregiudiziale, il dialetto sarebbe un sistema meno evoluto delle lingue. Sappiamo, invece, che il dialetto non si distingue come sistema dalle lingue e pertanto è a tutti gli effetti una lingua autonoma e funzionale.
Nel corso della storia, si possono rintracciare molte testimonianze del persistere di pregiudizi che tendono ad assegnare condizioni di inferiorità o superiorità alle lingue o a lingue da una parte e ai dialetti dall'altra. Sappiamo oggi che si tratta di pregiudizi soggettivi che non hanno alcun fondamento scientifico. Una celebre affermazione di questo genere è attribuita a Carlo V che dichiarava: *"il francese è adatto per parlare agli uomini, l'italiano alle donne e il tedesco ai cavalli".*

1.1.4 Competenza plurilingue e dinamiche di apprendimento

Il docente di italiano L2 opera dunque, in una complessa situazione di contatto linguistico-culturale che si può analizzare e descrivere solo attraverso una prospettiva **sociolinguistica, internazionale e conversazionale.** Comprendere lo sviluppo della competenza plurilingue in situazione di contatto, vuol dire esaminare il ventaglio di pratiche e funzioni assegnate alle lingue in contesto. Nelle situazioni di contatto, e in un determinato contesto, ciascuna lingua riveste funzioni specifiche. In situazione di contatto, l'appropriazione di una nuova lingua, il mantenimento e/o la promozione e lo sviluppo delle altre lingue a disposizione nel repertorio dello studente, dipendono fortemente, anche da fattori che caratterizzano il contesto in cui queste lingue vengono inserite e sviluppate.
Per descrivere la situazione-contesto in cui si inscrive lo sviluppo della competenza plurilingue possiamo riferirci ad almeno quattro parametri:

a. rapporto tra macro e micro contesto
la dimensione macro chiama in causa la dimensione delle politiche linguistiche e educative, lo *status* storico e attuale delle lingue presenti in classe. Il microcontesto è quello del livello locale, della città, del quartiere, del corso in cui tali politiche vengono messe in atto. Qual è lo spazio/valore assegnato nel nostro Paese e nella nostra città alle lingue di cui i nostri studenti sono esperti?
b. la distinzione tra naturale e istituzionale, guidato/non guidato, istituzionale/non istituzionale;
c. la dimensione individuale e collettiva;
d. la dimensione temporale che prende in considerazione la durata del contatto, i percorsi di sviluppo linguistico;

Rinnovare la prospettiva di analisi per comprendere le dinamiche specifiche di classi plurilingui, corrisponde a guardare in maniera diversa le risorse presenti in tale contesto sia per quel che concerne i principi e sia per quanto concerne invece le pratiche[19]. Al fine di conoscere meglio le dinamiche di apprendimento che si mettono in moto nella classe plurilingue, è interessante indagare, in particolare, sotto differenti punti di vista, la questione dell'alternanza delle lingue che si manifesta nelle produzioni dei parlanti.
In particolare, sembrano essere essenziali a tal scopo tre prospettive di indagine:
- quella delle **rappresentazioni** e delle **pratiche** legate all'utilizzo della o delle lingue di riferimento per i parlanti (lingua materna o altre lingue apprese prima dell'italiano);
- quella **linguistica**, secondo la quale le produzioni ibride non possono essere analizzate come se fossero interferenze o forme deviate rispetto alla lingua oggetto d'insegnamento;
- quella delle **strategie di apprendimento** che permette di guardare agli enunciati ibridi come a dei campioni preziosi che elicitano strategie d'apprendimento (e di conseguenza di insegnamento).

Per quanto concerne la prima prospettiva d'indagine, consideriamo come la classe plurilingue e le lingue presenti in essa rimandino innanzitutto alle immagini e alle rappresentazioni che i parlanti hanno delle loro lingue, al valore che accordano ad esse in un preciso momento storico e in un dato contesto. Il differente *status* attribuito alle lingue ha ripercussioni importanti sul grado di competenza nelle differenti lingue presso i parlanti, sulla valorizzazione di certe competenze a discapito di altre spesso ignorate nei corsi di L2 e sul successo o l'insuccesso nell'apprendimento da parte dei parlanti. Indagare rappresentazioni e pratiche legate all'uso delle lingue equivale a tenere in conto sia degli aspetti "oggettivi" (attinenti ad esempio, alla distanza tipologica tra le due lingue), sia di quelli "soggettivi" (come, ad esempio,

19 Cfr. Cambra Giné, 2003.

le rappresentazioni mentali che gli studenti si costruiscono accostandosi allo studio dell'italiano).
Risulta ad esempio utile, analizzare il rapporto tra distanza tipologica reale tra l'italiano e altre lingue e quella percepita[20]dagli studenti. Come appare agli studenti l'italiano? Una lingua facile o difficile? Difficile o facili per quali scopi, abilità, generi testuali?
Per quel che concerne invece, la seconda prospettiva d'indagine, dobbiamo rifarci di nuovo alla ricerca sviluppata dalla linguistica acquisizionale. Gli studi sullo sviluppo dell'interlingua nell'apprendimento di una LS o di una L2[21], sulle sequenze d'apprendimento della lingua e le conseguenti revisioni, ad esempio, relative al valore dell'errore (non più valutabile come deviazione da una norma, ma piuttosto, come spia di un processo, di un avvicinamento alla lingua oggetto di studio) hanno rappresentato un notevole passo in avanti per l'elaborazione di percorsi didattici e un supporto efficaci nella costruzione di un sillabo[22]. Il termine costruzione rappresenta coerentemente ed efficacemente il processo dell'interlingua perché esprime, da un lato, il suo carattere graduale, continuo, incessante di formazione e ristrutturazione e, dall'altro, il ruolo attivo dell'apprendente. L'apprendente, infatti, grazie alle conoscenze linguistiche acquisite e ad una competenza innata e strutturata, osserva, sperimenta e costruisce la lingua, formulando ipotesi, stabilendo inferenze ed aggiornando continuamente quanto già appreso, attraverso un procedimento graduale e incessante di trasformazione che rende via via più complesse le produzioni in L2. In questa prospettiva acquisizionale, orientata allo studio dell'errore non è solo la manifestazione più evidente dell'acquisizione, ma ne è parte integrante e necessaria perché consente il continuo aggiornamento delle conoscenze e delle ipotesi; esso per tali ragioni, deve essere considerato un mezzo e uno strumento utile e prezioso per la comprensione e l'analisi dell'interlingua. Per questo, nella prassi didattica, riteniamo irrinunciabile, innanzitutto, una **rilevazione oggettiva** degli errori, condotta con regolarità e con strumenti che consentano un'analisi dei dati sia **diacronica** che **sincronica**, non focalizzata esclusivamente sul confronto tra interlingua e italiano (la lingua obiettivo) quanto piuttosto sulle strutture dell'interlingua stessa, comparandone le diverse fasi e la produzione di diversi apprendenti. Una simile analisi consentirebbe ai docenti di **riconoscere diverse tipologie** di errore, distinguendo innanzitutto tra errori sistematici -di *competence*- e sbagli -di *performance*-, ma anche tra **errori di semplificazione,** dovuti ai processi propri dell'interlingua, ed **errori di interferenza**, dovuti a *transfer* negativo, e individuando gli errori relativi ai diversi livelli di lingua, fonologici, grammaticali, lessicali o di registro. Inoltre, tale prospettiva di analisi, permetterebbe l'osservazione e la valutazione di procedimenti tipici dei plurilingui come ad esempio il fenomeno dell'alternanza linguistica e del *linguistic mode.* Come si manifesta questa alternanza negli scambi in classe e qual è la sua relazione con i processi di appropriazione e/o costruzione dei saperi linguistico-culturali?
Sarebbe così possibile sviluppare interventi efficaci per l'apprendimento che rispettino, da un lato, **le tappe e la gradualità** del naturale percorso di acquisizione e, dall'altro, **il ruolo attivo dell'apprendente**. In tal senso appare fondamentale valorizzare la riflessione sulla lingua, tanto sull'interlingua e sugli errori, quanto sulle strutture, anche comparate, di L1 ed L2, e adottare una valutazione formativa, che lasci spazio all'autocorrezione. Emerge dunque, la necessità di adottare un sillabo "a spirale", capace di accogliere e sostenere la continua ristrutturazione dell'interlingua, riconosciuta e valorizzata come percorso di acquisizione linguistica, ma anche di **consapevolezza** linguistica, di sviluppo cognitivo e di padronanze.
Infine, la terza prospettiva d'indagine, legata strettamente alla seconda, guarda alle produzioni degli apprendenti come fonte preziosa per la rilevazione, ai fini didattici, delle strategie messe in atto nell'apprendimento linguistico.
Tutte e tre queste prospettive di indagine, essenziali in un contesto di insegnamento plurilingue, partono da un assunto fondamentale:
(…) "ciò che in didattica viene chiamato *transfer*, diviene marca del passaggio di codice (prestito, alternanza, codice). Questo cambiamento di definizione modifica radicalmente il ruolo attribuito alla lingua materna: da ostacolo, ella diviene parte di un repertorio plurilingue in via di creazione[23]"
Le produzioni degli apprendenti e l'alternanza (il *transfer*) che esse contengono, costituiscono informazioni importanti riguardo alle strategie di apprendimento messe in atto dagli studenti. A volte le strategie che emergono sono finalizzate esclusivamente all'acquisizione dell'italiano, in altri momenti sono invece mezzi utili ad alimentare la comunicazione e l'espressione di un messaggio, in altri casi ancora

20 cfr. il concetto di psicotipologia, in Kellerman, 1979.

21 cfr. Giacalone Ramat, 1986; Tosi, 1995; Pallotti, 1998.

22 Bettoni, 2007; Giacalone Ramat, 2003; Mezzadri, 2002: 4-9.

23 Cfr. Py, 1995.

permettono di definire l'identità linguistica dell'apprendente. L'alternanza tra lingue è un fenomeno assai diffuso nella CAD plurilingue (così come l'abbiamo descritta) e va indagato innanzitutto come spia del naturale processo di apprendimento.
La CAD plurilingue, infatti, è un contesto sociale molto particolare all'interno del quale il plurilinguismo (che include l'italiano) è in fase di costruzione e gli studenti dispongo di abilità e competenze fortemente asimmetriche nelle lingue utilizzate e all'interno del quale la mobilitazione di tali competenze permette la rinegoziazione di cornici sociali e dell'interazione con gli altri studenti e i docenti. In questa cornice tutte le manifestazioni di passaggio da un codice all'altro vanno osservate, mai scoraggiate o impedite né vissute come un ostacolo all'apprendimento dell'italiano. Esse comprendono le alternanze di codice, i prestiti, i calchi e permettono l'accesso alla competenza di secondo livello che consente al plurilingue di gestire le proprie possibilità comunicative in maniera complementare tra una o due lingue del repertorio. Queste manifestazioni della competenza plurilingue contribuiscono alla strutturazione del discorso e, per quanto riguarda l'aspetto cognitivo, sono la spia delle modalità di articolazione tra le differenti competenze di base.

L'alternanza di codice a livello discorsivo può ad esempio rilevare[24]:

- **competenze di tipo grammaticale.**

Nel caso in cui, ad esempio, il parlante introduca un termine della L1 in un enunciato prodotto in L2 rispettando la struttura sintattica di quest'ultima;

- **competenze di tipo comunicativo.**

Nel caso in cui venga utilizzata per sostenere e alimentare la conversazione in L2;

- **strategie di apprendimento.**

Poiché il cambiamento di codice è anche un mezzo per ottenere l'aiuto e i suggerimenti di un parlante più esperto (che può essere il docente);
A ben guardare, se ci si concentra sulle strategie conversazionali degli studenti in una classe plurilingue, ci si accorge di quanto sia difficile distinguerle nettamente dalle strategie messe in atto dai docenti. Entrambe le prospettive strategiche (di apprendimento per gli uni e di insegnamento per gli altri) si giocano all'interno dell'interazione e sono fortemente interrelate.
Il docente ad esempio, può reagire in maniera differente all'alternanza presente negli enunciati degli apprendenti attraverso:

1 il divieto
Il docente può impedire il ricorso ad altre lingue e l'uso di lingue che non siano l'italiano. Questa reazione può condurre l'apprendente verso l'abbandono, la rinuncia all'esposizione o nella migliore delle ipotesi, se è in grado di farlo, verso la riformulazione dell'enunciato in una forma il più possibile vicina a quella richiesta dal docente;

2 l'accettazione
Questa reazione può mettere in moto sequenze discorsive di co-costruzione di significati e strutture linguistiche. Tali "sequenze di riparazione" condotte nella L2 sono il terreno elettivo per la messa in gioco di "strategie adattive" da parte sia del docente che dello studente .

Inoltre, secondo autorevoli studi, l'alternanza[25] di codice può essere categorizzata in:

a. alternanza utile a supportare la comprensione e la costruzione degli enunciati da parte degli apprendenti
b. alternanza che mette in moto competenze fondamentali come quella:
- metalinguistica
- meta cognitiva
- relazionale e affettiva

Diversi studi dimostrano, infatti, come il mantenimento dello studio della lingua madre migliori lo sviluppo cognitivo generale e, conseguentemente, le competenze nell'apprendimento di una L2. Nel caso della lingua madre, inoltre, si aggiungono importantissime ragioni di tipo psicologico afferenti alla

24 Moore, 2006.

25 Cfr. Cambra Giné, 2003.

costruzione dell'identità. L'identità del discente, infatti, è legata in maniera inscindibile alla sua lingua materna. Dunque, abbandonare l'uso e lo studio della lingua materna e i rapporti con essa equivale a recidere, troncare dei legami profondi, dei fili molto delicati e ad esporre l'apprendente a problemi psicologici oltreché ad un rallentamento dello sviluppo cognitivo con ovvie conseguenze negative sulle motivazioni allo studio e sulla qualità dell'apprendimento.
A fronte di tali riflessioni, ci sembra fondamentale incoraggiare i docenti, per quanto possibile, a sostenere l'alternanza di codice presso i propri studenti plurilingui anche attraverso l'organizzazione di attività che affidate a gruppi o coppie di studenti che condividono la L1 o un'altra lingua veicolare diversa dall'italiano. Vanno incoraggiati, per le stesse ragioni l'uso di testi e o materiali in L1, il ricorso ad analisi contrastive tra una o più lingue e l'uso di mediatori non come meri traduttori, ma come preziosi attivatori di strategie di passaggio da un codice all'altro. Inoltre, anche gli apporti preziosi della psicologia e della psicolinguistica sostengono l'importanza di un approccio attivo del soggetto che apprende: scrivono Remo Job e Claudio Tonzar (1994: 39),

"l'apprendimento scolastico (...) ha un carattere attivo, costruttivo e interattivo. Indipendentemente dalla complessità del compito da svolgere, l'apprendere qualcosa non è mai costituito da un semplice processo di accumulo e di immagazzinamento di informazioni; esso richiede invece di integrare l'informazione nuova con quella già presente in memoria, instaurare nuove connessioni tra conoscenze già possedute, ristrutturare i meccanismi interpretativi a disposizione".

Viene dunque ribadito ancora una volta il ruolo di protagonista attivo del discente nel processo d'apprendimento. Egli costruisce e ristruttura progressivamente le proprie conoscenze sia in modo inconscio che consapevole grazie al confronto implicito ed esplicito con gli *input* linguistici forniti; l'importante per il docente è, di conseguenza, impiegare tecniche didattiche che favoriscano l'induzione attiva del discente piuttosto che la deduzione passiva, fornire *input* resi comprensibili grazie anche supporti facilitanti, creare contesti d'apprendimento interattivi, proporre attività motivanti e sfidanti che impegnino cognitivamente e divertano al tempo stesso, che creino bisogni linguistici autonomi negli studenti, legati al loro desiderio di emancipazione personale. A tal riguardo, gli studi sulla motivazione hanno dimostrato il ruolo fondamentale della componente interna al soggetto, l'investimento affettivo ed emotivo nella motivazione allo studio e al successo scolastico. Tali contributi rilanciano l'idea che il docente deve creare le condizioni perché l'apprendimento di una lingua sia sentito come un'esigenza interiore dello studente, innanzitutto come un piacere che realizza il soggetto nella sua totalità (Balboni), mettendo in moto processi cognitivi complessi (astratti ed esperienziali, di rielaborazione attiva, di risoluzione di problemi) ma anche favorendo relazioni interpersonali positive (solidali e collaborative) nonché investimenti affettivi ed emotivi profondi.

1.1.5 Il ruolo della mediazione e del mediatore nella CAD

È difficile rintracciare una definizione universalmente riconosciuta applicabile alla mediazione linguistica culturale e al ruolo del mediatore. L'abilità di questo professionista è impiegata attualmente in contesti diversi e con ruoli eterogenei.
Neppure l'indagine del quadro normativo, ci aiuta poiché propone riferimenti piuttosto evasivi e generici che non delineano un profilo chiaro della figura del mediatore.
La proposta di legge 1355 depositata in data 20 giugno 2008, alla Camera dei Deputati e che riguarda l'impiego dei mediatori in ambito scolastico, intitolata "Istituzione della figura professionale del mediatore linguistico culturale nella scuola dell'obbligo e disposizioni per l'aggiornamento dei docenti" focalizza l'attenzione su quegli aspetti che metteno a dura prova le relazioni in ambito scolastico.
Coloro che hanno concepito e redatto la suddetta norma, affermano la necessità di un intervento sistematico di mediatori qualificati che condividano la lingua e il retroterra culturale dello studente e della sua famiglia e che possano intervenire attraverso presenze e contributi strutturali e sistematici per far fronte alla difficoltà degli insegnanti, dei dirigenti scolastici e degli apprendenti. Stando al testo di legge, il mediatore corrisponde ad una figura in grado di facilitare il percorso di apprendimento linguistico di orientamento e di socializzazione all'interno dell'ambiente scolastico (compresi quindi i corsi tenuti nei CTP).
Tra le funzioni da attribuire al mediatore, all'articolo 3 della suddetta norma si legge:
"provvede all'accoglienza e all'inserimento degli studenti stranieri nelle classi della scuola dell'obbligo

al fine di fornire ai docenti un adeguato supporto... favorisce il rapporto tra l'istituzione scolastica e le famiglie svolgendo, in collaborazione con i docenti e, in ogni caso, con il loro apporto, funzioni di orientamento in ordine alle attività educative e didattiche e al tutorato degli studenti; supporta la comunicazione tra studenti e docenti e tra docenti e famiglie, nonché la comprensione dei linguaggi disciplinari e il consolidamento degli apprendimenti; promuove la valorizzazione della lingua e della cultura di origine degli studenti; propone progetti di educazione interculturale; partecipa alle attività extrascolastiche per gli studenti al fine di integrare ed estendere l'attività educativa in continuità e in coerenza con l'azione della scuola; collabora agli scambi culturali ai sensi dell'articolo 394 del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297.[26]

Funzioni analoghe si possono evincere dalla lettura del disegno di legge 2976 C della XV Legislatura che dichiara la necessità di qualificare la figura del mediatore linguistico culturale al fine del "potenziamento delle misure dirette all'integrazione dei migranti, concepita come inclusione, interazione e scambio e non come coabitazione tra comunità separate anche attraverso la definizione della figura e delle funzioni dei mediatori culturali e consentendo agli enti locali interventi straordinari di accoglienza per situazioni di emergenza"[27].
L'elemento che accomuna le suddette norme e che ci pare estremamente interessante ai fini del nostro contributo, è il collegamento diretto che si riconosce, e si intende rafforzare, tra il bisogno di integrazione e la potenzialità della risorsa di mediazione interculturale.
Tuttavia, il ruolo e la funzione che il tempo e la pratica quotidiana hanno cucito addosso al mediatore, in alcuni contesti si allontana molto da quelle che erano le linee di azione e le piste di intervento auspicate dalla legislazione.
Se vogliamo quindi, descrivere più da vicino il ruolo del mediatore linguistico-culturale e ipotizzare azioni che possano valorizzare questa figura, dobbiamo riferirci non alla legge ma alle testimonianze dirette e alla letteratura sulla mediazione.
La definizione del ruolo del mediatore all'interno della letteratura dedicata al tema dell'intercultura è oggetto di diversi contributi preziosi:

"il mediatore svolge non solo un'attività socio – culturale di accompagnamento e di facilitazione delle relazioni; non è tuttavia un esperto di "culture" e neppure un esperto di intercultura: è un "atleta" dell'incontro e della comunicazione mediata, è un "agente" di riconoscimento dell'altro come persona, della sua storia, dei suoi riferimenti culturali, dei suoi diritti ... e attraverso il suo intervento consente di aprire spazi, passaggi e pertugi ad una partecipazione consapevole. (Luatti 2011: 6)
(...) all'interno di un quadro così debole e confuso, è difficile capire (e valutare) qual è l'effettivo contributo del mediatore interculturale. In quanto "tecnico" della comunicazione in ambito interculturale egli deve possedere una conoscenza e un sapere pratico che gli permettano di interpretare, decodificare la domanda e di favorire l'incontro tra storie, linguaggi, culture e stili comunicativi diversi". (Luatti 2011: 13)."

E ancora:

"l'apprendimento/insegnamento dell'italiano come seconda lingua richiede nuove attenzioni didattiche, scelte metodologiche precise, una programmazione individualizzata, modalità organizzative che siano in grado di fornire all'alunno non italofono le competenze necessarie per capire e comunicare. É un percorso didattico che si compie in tempi e luoghi e che deve essere esplorato e sperimentato basandosi anche su esperienze, proposte e materiali già diffusi e consolidati. Un compito che non può certamente essere delegato al mediatore. Questa figura infatti non ha esperienza e formazione come insegnante e non ha avuto modo di seguire dei corsi specifici per insegnare a bambini e ragazzi neoarrivati l'italiano come seconda lingua[28]".

Queste riflessioni proposte da Favaro e Luatti introducono alcune riflessioni fondanti per la nostra indagine:

26 Ddl 20 giugno 2008, n. 1355, art. 3, in materia di "Istituzione della figura professionale del mediatore linguistico culturale nella scuola dell'obbligo e disposizioni per l'aggiornamento dei docenti".

27 Ddl 30 luglio 2007, n. 2976, art. 1, let. o), in materia di "Disciplina dell'immigrazione".

28 Favaro, Fumagalli, 2004.

1. il mediatore non è un docente di lingua straniera né di italiano lingua seconda;
2. il mediatore è un tecnico della comunicazione interculturale che favorisce l'incontro tra persone, linguaggi, culture e stili comunicativi;

Ma come si realizzano praticamente tale funzioni del mediatore all'interno di un contesto di apprendimento plurilingue? E quali forme può assumere la collaborazione tra mediatore e docente di italiano L2?

La mediazione

Mediare significa "stare in mezzo, mettersi in mezzo" tra due o più parti per stabilire un contatto prima e una relazione comunicativa efficace poi per il raggiungimento di un accordo che soddisfi entrambe le parti.
Il termine "mediazione" e il verbo "mediare" rimandano quindi ad abilità diverse poiché molto diversi possono essere gli ambiti a cui si applicano.

Quali sono i compiti elettivi del mediatore linguistico-culturale?

Il mediatore interviene quando gli stranieri e/o i docenti che si relazionano con loro segnalano difficoltà di comunicazione o situazioni di disagio che nessuna delle due parti coinvolte è in grado di governare in maniera efficace.
L'ostacolo più evidente è ovviamente quello costituito dalla lingua anche se non è l'unico. La mancanza di condivisione del codice linguistico impedisce l'efficace scambio di messaggi e la mediazione linguistica riapre, migliora e garantisce la comunicazione.
L'autonomia e la possibilità di self-empowerment dello straniero però, vale la pena ricordarlo, non dipende esclusivamente da difficoltà solo di natura linguistica. La lontananza tra modelli culturali di riferimento – si pensi a quelli di organizzazione sociale e familiare – e modelli culturali veicolati dal contesto che accoglie causa difficoltà concrete di comunicazione e relazione nel quotidiano.
Per questa ragione, il mediatore non non può farsi mero interprete linguistico, ma è colui che riesce a mediare tra *software* mentali[29] e contribuisce così ad evitare scontri interculturali.
Il mediatore ideale, inoltre, dovrebbe aver fatto esperienza diretta della migrazione.
Questo ci appare un requisito fondamentale anche se, spesso, nella realtà, viene di fatto trascurato o addirittura ignorato. Una persona che non abbia vissuto essa stessa l'esperienza della migrazione, può comprendere e gestire dinamiche e problemi legati alla condizione specifica di migrante?
Se siamo d'accordo sul ritenere fondamentale tale aspetto, possiamo innanzitutto definire **il mediatore come una persona straniera che abbia vissuto in prima persona l'esperienza della migrazione**.
È noto come e per quali aspetti l'esperienza della migrazione coinvolga emotivamente e psicologicamente i soggetti e in alcuni casi determinando ricadute pesanti sia a livello psicologico sia sulle dinamiche di apprendimento linguistico.
Inoltre, tra gli attori della mediazione si è affermata e diffusa in maniera spontanea la missione interculturale. Questa consiste nella possibilità da parte del mediatore, di favorire occasioni di conoscenza e scambio reciproco. Come acutamente osserva P. Balboni[30]:

"in alcuni ambiti la mediazione è un'azione strumentale, neutra, quasi meccanica, in altri il mediatore è attore catalizzatore di un processo di relazione che, senza il suo intervento, non diventerebbe attuale, resterebbe potenziale."

Nel primo caso, il mediatore fa opera di mediazione mettendo in relazione elementi non-opachi, trasparenti senza dover interpretare significati. Costui come lo definisce Balboni, è un *mediatore di contatto* che mette in relazione elementi senza interferire sul significato.
Nel secondo caso invece, si tratta sempre secondo Balboni[31],

"(...) un mediatore catalizzante senza il quale la relazione non esiste. Costui è un mediatore semantico

29 Balboni, 2007: 19-20.

30 Cfr. Balboni in Serragiotto, 2009.

31 ibidem

che interpreta significati e valori ma è anche un mediatore pragmatico che interpreta le intenzioni e guida i partecipanti nella comprensione dei rispettivi scopi segni linguistici e culturali. È un traduttore che non traduce da segno a segno ma da scopo comunicativo a scopo comunicativo."

Il carattere ideale di questa figura e il profilo opaco che la realtà riserva alla figura del mediatore linguistico-culturale ci conduce alla raccolta e all'analisi delle esperienze dei mediatori stessi per delineare un profilo più realistico di questa professione.
La competenza linguistica e comunicativa nelle lingue coinvolte rappresenta come abbiamo visto uno dei requisiti di base per l'esercizio della professione.
Alain Goussot afferma:

"la lingua non è solo strumento funzionale alla comunicazione utilitaristica, ma anche veicolo degli universi simbolici, che funziona con dei codici e produce una concezione del mondo. Il linguaggio, poi, è di importanza decisiva per il mondo interiore della persona: organizza la sua mappa mentale e struttura il suo sistema cognitivo[32]"

Da questo assunto scaturisce l'importanza della lingua in uso come padronanza di "lingua nella comunicazione in contesto". Ci riferiamo all'importanza di leggere correttamente i significati che passano attraverso il linguaggio del corpo, la prossemica, l'abbigliamento e tutto quanto rientrari nell'extra-verbale.
Non è quindi sufficiente sapere la lingua per sostenere una conversazione interculturale.
È necessario infatti conoscere profondamente sia la propria cultura – considerando tuttavia che tale conoscenza culturale è fortemente sfaccettata dal momento che si è chiamati a mediare in favore di connazionali, anche appartenenti a regioni diverse e dunque culturalmente distanti dalla propria – sia con la cultura ospitante (dell'Italia nel nostro caso) per prevedere reazioni e darne una interpretazione corretta.
L'immagine poeticamente evocata da Graziella Favaro della lingua come "luogo da abitare"[33] rafforza l'idea che a farsi rappresentante di un determinato mondo possa essere esclusivamente una persona che da quel mondo proviene e si è formato. Tuttavia, talvolta accade che questi preferiscano rivolgersi ad italiani che conoscono profondamente la lingua e la cultura del paese coinvolto, piuttosto che ad un madrelingua.
A causa della carenza di risorse e di mediatori formati e a fronte di una domanda sempre più consistente di interventi di mediazione, chi offre il servizio e chi lo chiede non valuta necessariamente il livello di competenza, la formazione e l'esperienza dei mediatori. La situazione di emergenza poi, spinge le istituzioni e i docenti a richiedere innanzitutto un mediatore che abbia il ruolo di mero interprete.
Osservando la pratica della mediazione si rivela nelle diverse realtà italiane, che l'impiego del mediatore è assai diversificato per mansioni e modalità.
Possiamo affermare che, nel corso degli anni novanta, al mediatore veniva attribuito esclusivamente un ruolo di interprete linguistico e gli venivano quindi richiesti interventi di traduzione di documenti o di conversazioni, traduzioni di lezioni disciplinari, di spiegazioni, ecc… Si intendeva il suo intervento confinato alla conversazione stessa, e quindi si doveva risolvere nella precisa traduzione delle battute e degli scambi verbali o scritti tra le parti:

Chiaretti a proposito della mediazione meramente linguistica scrive:

"è l'esercizio di una competenza, che avviene sotto il segno dell'urgenza ed è funzionale al compiersi di un atto burocratico, compilativo. Chi pone la domanda e chi deve dare un risposta devono comunicare quanto basta per dare avvio alla procedura. […] non lascia spazio alla relazione, non avvia un dialogo vero e proprio"[34].

Questa descrizione centra efficacemente il carattere, isolato, episodico e di emergenza che caratterizza purtroppo ancora oggi in molte realtà italiane l'intervento dei mediatori.
Più recentemente, si è consolidata la consapevolezza che la natura delle difficoltà insite nel dialogo risiedano anche in distanze di natura culturale o nelle asimmetrie di potere, e conseguentemente il ruolo del mediatore è andato, in alcuni contesti, modificandosi.
Proprio a partire dalle esperienze più efficaci e mature il ruolo del mediatore si definisce come chi:

32 Goussot, 2007: 50.

33 Favaro, 2008: 35-38.

34 Chiaretti, 2006: 143.

"sta in mezzo, non solo tra i due, come più usualmente pensiamo, ma anche in mezzo ai due poli opposti [...] ossia in mezzo ai molteplici e possibili posizionamenti che vanno dalla competenza linguistica a un lavoro interculturale"[35].

Il lavoro di mediazione è, infatti, sempre più interculturale.

Si tratta quindi di agire sui copioni comunicativi che riproducono relazioni impari squilibrate e strutture rigide per introdurre e proporre modelli di interazione tra culture, promuovendo il potenziale di ricchezza insito nella diversità.
Infine, come sappiamo, il posto che il mediatore occupa all'interno di un servizio si transforma a seconda della tipologia del servizio stesso.
Ricorriamo alla proposta di Graziella Favaro per riassumere i piani del suo intervento che è di tipo:

- **orientativo e informativo**
- **linguistico e comunicativo**
- **culturale e interculturale**
- **psicosociale e relazionale**[36]

e che gli permette di espletare le seguenti funzioni:

- **eliminare gli ostacoli** (linguistici, comunicativi, informativi) che si frappongono all'accesso e all'uso dei servizi per tutti;
- **apportare nuovi saperi, linguaggi e informazioni** e *migliorare la prestazione* dei servizi, in termini sia quantitativi che qualitativi;
- **creare uno spazio di incontro intermedio** e aprire *nuove possibilità comunicative*.[37]

L'osservazione delle esperienze reali però evidenziano una certa distanza da questa rappresentazione ideale della figura del mediatore nel suo agire.
Come abbiamo più volte sottolineato, l'intervento di mediazione, concepito come mera forma di traduzione e/o adattamento linguistico, è riduttivo e sterile. È necessario individuare pratiche didattiche che coinvolgano quindi il mediatore non solo all'interno di eventi comunicativi conflittuali o in situazioni di emergenza, ma anche all'interno di un progetto di promozione linguistica più ampio che conduca, docenti, mediatori e studenti tutti verso verso pratiche di empowerment per education. In un certo senso, la causa dell'empowerment attraverso l'interculturalità costituisce la naturale vocazione del mediatore. In tal senso l'azione del mediatore diventa educativa, illuminante, necessaria alla riscoperta delle congruenze, delle somiglianze, tra popoli, lingue, culture, software mentali.

Ma qual è il ruolo specifico che un mediatore può intepretare in contesti di insegnamento plurilingui?

Quali forme di collaborazione privilegiate tra mediatore e docente di italiano L2? ?

Compito e sfida attuali di chi opera in contesti plurilingui saranno quelli legati al *come* promuovere l'educazione linguistica e al *come* facilitare l'apprendimento linguistico in un ambiente "interculturale" caratterizzato appunto da diversi repertori linguistici e sociolinguistici nonché dalle inevitabili dinamiche e contaminazioni che si possono registrare tra questi repertori. Docenti e mediatori potranno ad esempio collaborare per descrivere e conoscere i profili linguistici degli apprendenti e individuare per poi valorizzarle le competenze linguistiche pregresse di cui gli studenti sono portatori.
L'approccio interculturale applicato all'educazione linguistica si pone allora come chiave elettiva di conoscenza. Tale approccio, in sintesi, ci sembra utile a far emergere la connotazione di educazione linguistica come asse educativo trasversale che coinvolge tutte le lingue presenti nel repertorio degli studenti. La manipolazione di lingue e linguaggi e l'esposizione a codici diversi realizzerebbe pienamente una tra le finalità dell'educazione interculturale: lo sviluppo della transitività cognitiva. Confrontarsi con lingue diverse significa innanzitutto, riconoscere la specificità di un linguaggio e insieme i punti di contatto, gli

35 Chiaretti, 2006: 144.

36 Favaro, Fumagalli, 2008: 32.

37 Favaro, Fumagalli, 2008: 33.

spazi di relazione tra codici e linguaggi differenti, significa riconoscere terreni elettivi di applicazione dei diversi linguaggi. Sarebbe auspicabile, nella prospettiva di realizzare un approccio interculturale all'educazione linguistica, la costruzione di un curricolo di educazione linguistica che aiuti gli studenti a superare l'idea di lingua trattata come oggetto di studio, ad oltrepassare le nicchie consuete di riferimento con l'obiettivo di sviluppare quell'atteggiamento interculturale – o, meglio, transculturale – capace di attraversare più codici linguistici. Il processo di avvicinamento e di conoscenza di differenti sistemi linguistici potrebbe costituire uno stimolo alla sintesi di più significativi e complessi percorsi cognitivi, affettivi, relazionali.
A partire da tali istanze, dunque, una possibile forma di collaborazione che valorizzi in chiave interculturale le diverse competenze rintracciabili all'interno di due profili differenti come sono quello del mediatore da un lato (che ricordiamo non è docente) e quello del docente (che non è mediatore) dovrebbe mirare a rendere efficaci per l'apprendimento, pratiche interattive e discorsive che gli studenti e i docenti mettono in gioco naturalmente in aula.

Quali raccordi possibili utili allo sviluppo di un percorsodi educazione linguistica plurilingue che coinvolga l'italiano L2, la L1 e un'altra lingua o in alternativa un dialetto?

Nella prospettiva di un'educazione all'interculturalità, le attività condotte in compresenza da docenti e mediatori potrebbero proporsi di:
- ricostruire e aggiornare costantemente la biografia linguistica degli studenti, utilizzandola come strumento didattico;
- far sperimentare agli studenti la relatività linguistica, attraverso la comparazione interlinguistica e la scoperta dell'immensa varietà, ma anche delle somiglianze tra le lingue del mondo;
- condurre gli studenti a scoprire che anche lingue molto lontane e tipologicamente distanti sono comparabili perché presentano tratti comuni;
- far riflettere gli studenti sui comportamenti linguistici che sembrano ovvi ai parlanti nativi e che sono, in realtà, relativi;
- condurre un'analisi linguistica sulle lingue "altre" dimostrando che le lingue del mondo hanno tutte pari dignità;
- incoraggiare gradualmente gli studenti verso l'adozione di un approccio sperimentale alla grammatica;
- incoraggiare gli studenti all'utilizzo della propria L1 per compiti legati allo studio dell'italiano in aula e fuori dall'aula;
- guidare e sostenere gli studenti in attività di comparazione e analisi di lingue, anche sconosciute, applicando categorie comuni ed estrapolando dai dati linguistici delle "regole" generali;
- aiutarli a sviluppare strategie di riflessione sulla struttura della lingua e di oggettivizzazione dell'analisi sia della L2, quanto della propria lingua madre.

Il ruolo del mediatore sarà allora fondamentale nel guidare il docente nell'individuazione di una categoria valida per la comparazione interlinguistica, che faccia emergere analogie e differenze tra le lingue in esame.
Inoltre, il docente esperto in didattica dell'italiano L2 potrebbe collaborare a stretto contatto con il mediatore e condividere strumenti di osservazione utili a:

- monitorare le manifestazioni dell'alternanza linguistica nei singoli apprendenti;
- raccogliere informazioni sulle strategie bilingui e/o plurilingui messe in atto per lo sviluppo del repertorio;
- registrare le varianti di contatto che costellano il discorso dei plurilingui;
- registrare sistematicamente l'uso di prestiti o di altre forme ibride.

Conclusioni

Dal punto di vista teorico-glottodidattico, è importante elaborare modelli operativi in cui siano valorizzate tutte le *formae mentis* degli studenti pur nelle specificità degli *input* offerti. È fondamentale dunque scegliere una didassi che si arricchisca di attività e di modalità di lavoro utili a potenziare e a valutare una più ampia gamma di competenze.
L'insegnamento, dunque, va riorganizzato con una logica aperta e flessibile, adattato alla situazione e alle caratteristiche della classe (in sede di ricerca si parla sempre più spesso di *situated learning*). È

necessario introdurre una didattica integrata, attiva, laboratoriale, esperienziale, una didattica che sfrutti efficacemente l'integrazione di diversi canali sensoriali e di codici universali per creare ridondanza di informazioni. Si deve promuovere una didattica che favorisca la riflessione degli studenti sul loro modo di agire linguistico e di apprendere attraverso attività metacognitive che diano visibilità al percorso cognitivo, meta cognitivo e strategico.
Inoltre, in contesti così differenziati sarà utile proporre task aperti, compiti elegibili, che permettano l'accesso a livelli differenti (che non prevedano ad esempio un'unica pista di soluzione), attività differenziate per le abilità differenti che richiedono di essere messe in atto e per le diverse intelligenze che richiedono.
Con la collaborazione del mediatore sarebbe importante, inoltre individuare raccordi possibili per lo sviluppo di percorsi di educazione linguistica plurilingui che coinvolgano l'italiano L2, la lingua madre degli allievi e almeno un'altra lingua curricolare o in alternativa un dialetto. I raccordi potranno appartenere agli ambiti linguistico (tipi testuali, riflessione sulla lingua, contatti tra le lingue, dimensione sociale della lingua) e culturale (modelli culturali racchiusi nella lingua) e sviluppare differenti temi (la lingua parlata, cantata, la gestualità, le contaminazioni nel cibo, nella lingua, il registro formale e informale).

SEZIONE 2

Introduzione

Non tutto ciò che è diverso è difficile da apprendere/insegnare

=

Non tutto ciò che è vicino è facile da apprendere/insegnare.

Si provi a pensare, a livello lessicale, ai cosiddetti *false friends*, parole di lingue "vicine" somiglianti ad altre in italiano, ma che in realtà hanno un significato diverso:

Lingua	Parola		*False friend*		Significato
Albanese	*Verdhë*		verde		giallo
Francese	*Déjeuner*		digiunare		colazione
Inglese	*Parents*		parenti		genitori
Spagnolo	*Aceite*	≠	aceto	=	olio
Tedesco	*Hier*		ieri		qui

La difficoltà non è una peculiarità propria delle lingue. Infatti, indipendentemente dalla lingua, tutti i bambini acquisiscono la LM più o meno nello stesso arco di tempo: si può parlare di complessità solo in relazione alle lingue acquisite dopo quella materna (L2, LS). A tal proposito, il linguista Stephen Pit Corder, uno dei fautori dell'analisi degli errori, dice: "La difficoltà è una funzione delle relazioni fra le lingue, non qualcosa di intrinseco ad una lingua" (cit. M. Vallaro, 1997).

Ammettendo che lingue lontane geograficamente possono essere lontane anche in termini di strutture, è altrettanto vero però che, pur appartenendo a famiglie linguistiche diverse, possono avere in comune elementi specifici (fonologia, morfologia, sintassi) più evidenti di quanto non si possa osservare in lingue più vicine. L'arabo è sicuramente tra le lingue immigrate quella percepita come significativamente "lontana" e "diversa" per il differente sistema di segni e suoni rispetto alla lingua italiana.

I modi di raggruppare le lingue sono diversi, e forse quello più conosciuto è la classificazione genealogica/filogenetica, ossia in base alla parentela tra lingue che derivano da una stessa lingua più antica (es. lingue indoeuropee, lingue afro-asiatiche, ecc.). Non raramente si fa riferimento anche al raggruppamento tipologico[1]: due lingue sono tipologicamente correlate se manifestano una o più caratteristiche comuni. In questo caso, le affinità presenti non escludono la parentela genealogica, ma si può verificare

1 Giacalone Ramat (1980) definisce un tipo linguistico come "un insieme di proprietà correlate gerarchicamente e di strategie linguistiche interdipendenti che vengono messe in atto per risolvere i problemi posti alla lingua dalle necessità della comunicazione".

anche il contrario, ossia due lingue tipologicamente correlate ma genealogicamente non parenti, come nel caso dell'inglese e del cinese. La tipologia linguistica più precisamente studia le occorrenze sistematiche di specifiche affinità o divergenze strutturali tra lingue non imparentate, al fine di individuare i diversi tipi linguistici esistenti e di spiegarne i principi organizzativi sottesi. Nella ricerca tipologica, le caratteristiche comuni alle lingue sono state ricercate prima nella struttura delle parole (tipologia morfologica) e poi in quella di gruppi di parole e frasi (tipologia sintattica).

Apprendere una L2 non significa mettere in atto solo un'operazione formale ma "il compito è di natura cognitiva e semantica e comporta una concettualizzazione diversa dell'esperienza, una proiezione diversa tra la lingua ed il mondo esterno"[2]. Da ciò si può evincere, dunque, che la tipologia della L1 ha un ruolo determinante nei percorsi didattici in L2.

La presente sezione intende realizzare un focus di approfondimento sulla lingua araba e sulla lingua cinese sottolineando le peculiari caratteristiche dei due sistemi linguistici e ponendo particolare attenzione alle differenze rispetto all'italiano con l'obiettivo di fornire uno strumento utile ai docenti per aiutare i loro corsisti a superare le eventuali difficoltà di apprendimento.

Note:

Nella parte riguardante la lingua araba viene utilizzata una traslitterazione semplificata dei termini arabi, al fine di permettere una lettura quanto più vicina a quella reale. Nello specifico le lettere ā, ī, ū indicano rispettivamente il suono lungo di a, i, u. Per tutti i suoni consonantici e le relative traslitterazioni si rimanda alla tabella di pag 43.

Nella parte riguardante la lingua cinese la trascrizione della pronuncia dei caratteri in lettere latine si basa sul sistema adottato ufficialmente nella Repubblica Popolare Cinese, noto come *p*īnyīn. I toni,ovvero i possibili tipi di modulazione della voce di volta in volta associati alla sillaba, vengono contrassegnati in *pīnyīn* da accenti apposti al di sopra della vocale la cui articolazione viene modulato il tono.

2 Giacalone Ramat, 1994.

2.1 Al-lugha al-‘arabiyya
La lingua araba
اللغة العربية

di Antonio Cuciniello*

2.1.1 La lingua araba: geografia, storia, società

أُطلب العلم و لو في الصين
Uṭlub al-‘ilm wa law fī ṣ-ṣīn
“Cerca la conoscenza, quand’anche fosse in Cina”
(*Muḥammad*)

In base ad un detto di *Muḥammad* si tramanda che l’essere arabo non è tanto legato ad un fattore di consanguineità, ma alla capacità di parlare la lingua araba. La radice profonda dell’essere parte del mondo arabo si trova dunque tutta nell’elemento linguistico, fattore cruciale sia nella sfera religiosa, sia in quella sociale e politica, già presente nella ricca tradizione poetica precedente alla Rivelazione coranica.

L’arabo per i musulmani, non solo arabofoni, è una lingua che ha una forte valenza sacrale, metaculturale, in quanto il Corano, testo sacro della religione islamica, fu rivelato secondo la tradizione in questa lingua: “rivelazione del Signore del creato […] in lingua araba chiara [*bi-lisān ‘arabī mubīn*]” (Cor., 26:195, trad. A. Bausani). Inoltre può essere definita anche lingua liturgica, un *medium* linguistico rituale, in quanto i musulmani, arabofoni e non, sono tenuti a compiere le 5 preghiere quotidiane canoniche in lingua araba. Si rifletta anche sul fatto che l’arabo è anche la lingua di tutte le altre religioni presenti nei paesi arabi, ad esempio tutto il *corpus* letterario arabo cristiano, un vero patrimonio culturale per tutto il Medio Oriente, è in lingua araba.

La lingua araba da sempre riesce a coinvolgere tutti i popoli arabi, culturalmente ed emotivamente. Frutto di un complesso processo storico, interessò elementi etnici, linguistici e culturali di popoli diversi a partire dal VII sec. d.C., con l’inizio dell’espansione arabo-islamica che portò in molti casi all’adozione della religione (islamizzazione) e della lingua anche nella vita economica e politica (arabizzazione) dei territori conquistati. La lingua araba veicolò la fede islamica e al contempo fu strumento d’espressione della sua civiltà, diventando già nell’VII sec. d.C. idioma ufficiale dell’impero islamico, in un’area che andava dall’Atlantico all’Asia centrale.

1. Le conquiste arabe dal 622 al 945

Significative tracce linguistiche, soprattutto a livello lessicale (cfr. griglia a pag. 58), sono riscontrabili in molte lingue occidentali, in contesti in cui l’arabo fu mezzo di comunicazione. Si veda ad esempio la Sicilia, dall’827 (conquista araba) al 1061 (occupazione normanna) e la Spagna, dal 711 (conquista araba) al 1492 (fine del movimento di *Reconquista* di Ferdinando e Isabella di Castiglia, *los reyes católicos*), o più precisamente fino agli anni tra il 1609 e il 1614, in cui avvenne la definitiva cacciata dei *moriscos*, gli spagnoli di origine arabo-berbera convertiti al cristianesimo dopo la conquista di Granada.

* Formatore e collaboratore Fondazione Ismu, Settore Educazione - www.ismu.org

Proprio nell'Andalusia islamica, ambiente in cui le tre culture religiose, ebraica, cristiana e musulmana, convissero tra tensioni e scambi fecondi, incomprensioni e reciproci arricchimenti, si stabilì il centro di maggiore diffusione di idee scientifiche arabe in Europa attraverso la scuola di traduttori di Toledo. Il più famoso rappresentante fu l'italiano Gerardo da Cremona (Cremona 1114 – Toledo 1187), la figura più significativa di tutta la storia delle traduzioni dall'arabo al latino. Questi tradusse opere che vanno dalla geometria all'astrologia, dall'astronomia all'alchimia, senza dimenticare la medicina, con le opere del medico greco Galeno, e la matematica, con la traduzione del trattato sull'algebra di *Muḥammad ibn Mūsā al-Khwārizmī*, dal cui nome deriva la parola "algoritmo". Si trattò di una grandiosa opera di traduzione che contribuì significativamente all'avvio del processo scientifico e tecnologico europeo.

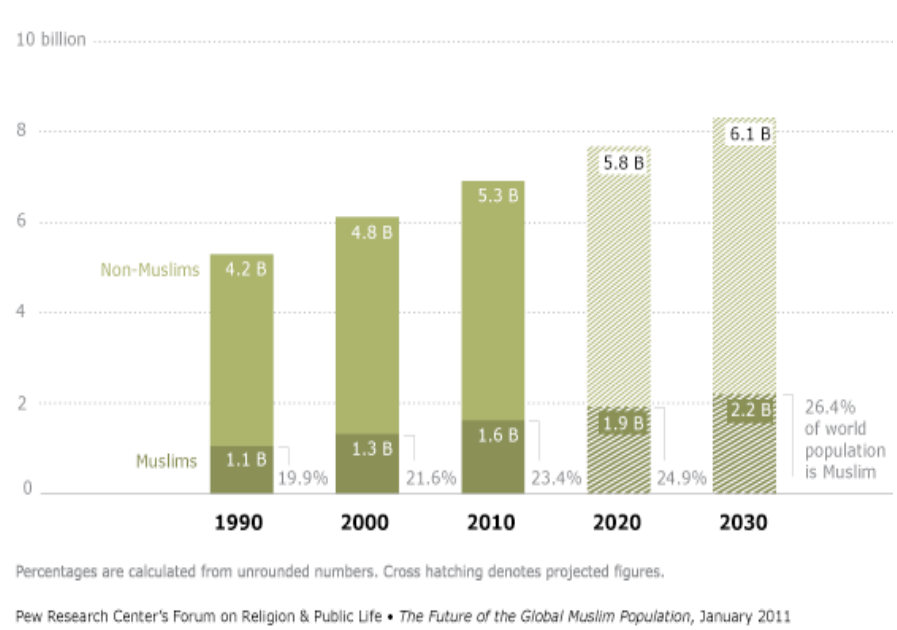
Tullio De Mauro dice: "la lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa apre le vie al con-sentire con gli altri e le altre che la parlano ed è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo" (cit. in B. Iori, 2005: 41).

Proprio perché la lingua materna è un elemento fondamentale che identifica la cultura in cui le persone sono inserite e si riconoscono, è bene fin da subito specificare il significato di due parole chiave che passano nel pensiero comune come sinonimi: *arabo* e *musulmano*. Il termine *arabo* si lega a una duplice accezione che può interessare tanto la lingua quanto la cultura, mentre *musulmano* si riferisce specificamente al credo islamico, ovvero a coloro che professano questa religione, alla sua storia e alla sua cultura. Ma *arabo* non corrisponde necessariamente a *musulmano* e viceversa:

non tutti gli *arabi* sono *musulmani* = non tutti i *musulmani* sono *arabi.*

Gli arabi, tra i quali ci sono anche persone di fede ebraica e cristiana, costituiscono solo circa il 20% del miliardo e mezzo di musulmani presenti nel mondo, in paesi quali Iran, Pakistan, Bangladesh, Afghanistan, Indonesia (primo paese al mondo per numero di musulmani), Turchia, Senegal, Tanzania, solo per citarne alcuni. Ovviamente molti di questi paesi si differenziano per concezioni e modi di vivere la fede e l'appartenenza alla comunità islamica e hanno lingue diverse dall'arabo, da cui hanno acquisito però molti prestiti e calchi linguistici in diversi domini (teologia, filosofia, diritto, convenevoli), e non da ultimo l'alfabeto (es. neopersiano in Iran, urdu in Pakistan, pashtu in Afghanistan, curdo in zone dell'Iran, Iraq e Turchia, ecc.), vissuto come simbolo esteriore della comunità culturale musulmana. Particolare è invece il caso della Turchia dove dal 1928, a seguito delle riforme di *Mustafa Kemal Atatürk* (1881-1938), fondatore e primo presidente della Repubblica Turca, l'alfabeto latino ha sostituito quello arabo.

2 / 3



Vieni dalla Turchia, quindi sei arabo!

Ma in Turchia parlate arabo?

Italiano	Arabo	Turco
Buongiorno!	*Ṣabāḥ al-khayr!*	*Günaydın!*

L'esempio mostra che i turchi non parlano arabo!

Le prime attestazioni della lingua araba, appartenente al gruppo semitico della famiglia linguistica afro-asiatica, risalgono all'iscrizione di una pietra tombale datata 328 d.C. e scoperta nel 1901 a Namàra, nel deserto siriano, a 120 chilometri a sud-est di Damasco. Altre iscrizioni sono dell'Arabia centrale del V-VI sec. d.C., già coeve ad una significativa produzione poetica. Le maggiori lingue semitiche attualmente parlate, oltre all'arabo, sono: l'ebraico (Israele), l'amarico (Etiopia), il tigrino (Eritrea) e l'aramaico che sopravvive in alcune enclave cristiane della Siria come lingua di culto. L'arabo è l'idioma ufficiale di tutti i paesi che aderiscono alla Lega Araba, nei quali non è raro riscontrare anche forme di bilinguismo o plurilinguismo, e dal 1 gennaio 1974 è anche una delle lingue ufficiali delle Nazioni Unite (ONU) assieme a inglese, francese, spagnolo, russo e cinese.

La Lega araba è un'organizzazione internazionale politica nata nel 1945 di cui fanno parte alcuni paesi asiatici (Kuwayt, Bahrayn, Qatar, Emirati Arabi Uniti, Oman, Yemen, Arabia Saudita, Iraq, Siria, Giordania, Libano, Autorità Nazionale Palestinese) e alcuni paesi africani (Egitto, Sudan, Gibuti, Somalia, Repubblica delle Comore, Libia, Tunisia, Algeria, Marocco, Mauritania). Oltre ad essere la lingua ufficiale della Lega araba, in Israele, Somalia, Gibuti e Ciad l'arabo è lingua co-ufficiale assieme ad un'altra lingua. Minoranze arabofone sono presenti anche in: Iran, Uzbekistan, Afghanistan, Turchia, Nigeria, Niger, Mali. Inoltre in diverse zone dell'area tra Ciad e Sudan l'arabo è una sorta di lingua veicolare, usata da persone di diverse origini che non condividono gli stessi idiomi. A tutti questi paesi vanno aggiunti molti altri contesti geografici in cui si sono costituite diverse comunità di lingua araba a seguito di fenomeni di migrazione.

Si calcola che gli arabofoni nel mondo siano più di 220 milioni e nella classifica delle lingue più parlate al mondo la lingua araba si posiziona al 5° posto dopo cinese, inglese, hindi e spagnolo. L'italiano è al 21° (Lewis *et. al*, 2009).

La tabella che segue mostra gli idiomi presenti in Egitto, la nazione più popolosa tra i paesi arabi, oltre alla varietà nazionale di arabo (www.ethnologue.com, 2014).

Lingue immigrate	Numero di parlanti
Arabo sudanese	1,420,000
Arabo marocchino	1,340,000
Arabo algerino	1,300,000
Arabo del Golfo	1,262,000
Arabo levantino del nord (Siria, Libano)	117,000
Arabo yemenita	116,000
Armeno	100,000
Italiano	72,400
Arabo levantino del sud (Giordania, Territori palestinesi)	50,000
Greco	42,000
Turco	29,000
Arabo sahariano	20,500
Albanese tosco	18,000
Amarico (lingua ufficiale in Etiopia)	5,000
Oromo (Etiopia)	2,200

Nei paesi arabi, oltre all'arabo, sono presenti: altre lingue semitiche (neoaramaico, Siria e Iraq; neosudarabico, Yemen e Oman; tigré e bèiga, Sudan; giudeo-arabo, comunità ebraiche nordafricane), il berbero [*tamazight*] (Marocco, Algeria, e in parte in Tunisia, Libia, Egitto, Mauritania, Mali, Niger e Burkina Faso), una varietà di hausa (Ciad e Sudan), lingue indoeuropee (curdo, Siria e Iraq; persiano, zone a confine con l'Iran), lingue uralo-altaiche (turco, zone a confine con Siria e Iraq), lingue nilo-sahariane (nubiano, Egitto meridionale e Sudan), lingue nigero-kordofaniane (soninka, bambara, wolof, fulfelde, Mauritania) e lingue caucasiche (circasso, Giordania e Siria). Tra tutte queste solo il berbero nel 2001 è stato ufficializzato in Marocco, dove si insegna in molte scuole. Inoltre, tramite il colonialismo (XIX-XX sec.) sono state introdotte anche lingue europee (francese, inglese, spagnolo), alcune delle quali elevate a rango di lingua dell'amministrazione, della scolarizzazione (es. francese in Nord Africa) e della letteratura, come nella produzione di espressione francofona nel Maghreb.
Con l'indipedenza, come reazione alla francesizzazione, i paesi maghrebini hanno avviato un processo di ri-arabizzazione della società, anche se in alcuni contesti l'uso del francese rimane tutt'ora simbolo di espressione del potere politico ed economico.

L'arabo: una lingua scritta, tante lingue parlate

Quando diciamo "lingua araba", per non rischiare di considerare la lingua al di fuori del suo contesto geografico e socio-culturale, è importante specificare cosa si intenda. La complessità culturale insita nel mondo arabo si riflette anche nel sistema comunicativo di cui gli stessi arabofoni non sempre sono consapevoli. Infatti viene considerato come un *unicum* linguistico, posto sotto l'etichetta di "lingua araba", l'insieme delle varietà linguistiche dei diversi paesi, anche molto diverse tra loro a livello fonologico, morfologico, sintattico, lessicale. Si tratta di una situazione linguistica molto eterogenea, un complesso laboratorio sociolinguistico che necessita di essere ulteriormente specificato, al fine di capire cosa significa quando si dice che una persona "parla arabo".

Arabo classico, standard e varietà

La definizione di **arabo classico** spesso è estesa per comodità ad ogni forma di arabo scritto. È di fatto la lingua della poesia preislamica, del Corano e della letteratura posteriore, la "lingua araba eloquentissima/chiarissima" che, codificata da grammatici musulmani arabi e non tra l'VIII e il X sec., è rimasta da allora essenzialmente immutata, in quanto idioma incontestabile ed esempio di perfezione. Già a partire dal I sec. dell'era islamica (VII sec. d.C.) grammatici e studiosi del Corano si sforzarono di definire una *koinè* araba per difenderla dagli influssi dei volgari e dalle altre lingue straniere, con il risultato che mentre la lingua letteraria fu conservata senza variazioni, le parlate locali continuavano ad evolvere[1]. È molto raro trovare persone che siano in grado di esprimersi perfettamente in questa lingua classica, utilizzata in ambito religioso e letterario, proprio come tra gli italiani è inconsueto incontrare persone capaci di parlare il latino o la lingua dantesca. Si ha a che fare dunque con una competenza comunicativa legata a particolari stili letterari.

L'**arabo standard**, *Modern Standard Arabic* (MSA), è l'evoluzione della lingua classica, sia scritta sia parlata, adattata alle esigenze moderne anche attraverso l'adozione di tratti stilistici mutuati da lingue occidentali: è usata principalmente nella letteratura araba moderna, nel giornalismo, nella burocrazia, in internet. Presente nei libri di testo, è appresa nei percorsi di scolarizzazione come una "lingua seconda" (L2), per cui non è "lingua madre" (L1) di nessun parlante, ma allo stesso tempo è percepita come tale nella misura in cui contraddistingue l'identità culturale araba, al di là dell'appartenenza religiosa. Trova una sua espressione anche orale nei media, nei discorsi a carattere ufficiale, nelle conferenze e nelle comunicazioni internazionali. Proprio grazie a questa diffusione così ampia, oggi un numero sempre crescente di arabofoni è in grado di capirla, anche se non tutti riescono a parlarla senza evitare di fare ricorso alla propria varietà. Rispetto al classico si contraddistingue soprattutto per le numerose innovazioni di tipo lessicale (cfr. griglia a pag. 58), dal momento che entrambi condividono la stessa fonologia e la stessa morfosintassi. Nonostante le differenze descritte, gli arabofoni si riferiscono sia all'arabo classico sia allo standard con l'espressione *al-lugha al-'arabiyya al-fuṣḥa*, a sottolineare la percezione dell'unicità della lingua.

1 Questa situazione si può più o meno paragonare a quello che successe alle diverse parlate romanze rispetto al latino, pur constatando che, a differenza di alcune di queste (es. toscano, castigliano, catalano, ecc.), nessuna variante araba ha mai raggiunto il livello di lingua letteraria.

Le diverse **varietà** di arabo (regionale, nazionale, locale)[2], definite *'ammiyya* ("[lingua] popolare") o *dārija* ("[lingua] corrente"), rappresentano la lingua madre di ogni arabofono. Usate prioritariamente nella loro formulazione orale, si imparano in contesti non formali[3] fin dalla tenera età. In queste lingue si ascoltano e si imparano le fiabe, le filastrocche, le canzoni. Sono strumento di espressione degli affetti, per l'intero corso della vita le si usano per parlare con i familiari, gli amici, i conoscenti, sono le lingue della quotidianità. Identificano un arabofono come appartenente ad una certa nazionalità (varietà nazionale: marocchino, egiziano, libanese, siriano, ecc.). Le varietà dei diversi paesi, sistemi mutevoli di comunicazione senza confini geografici precisi, possono essere raggruppate in grandi aree (varietà regionali): Mesopotamia (Iraq e Golfo), Penisola araba, Vicino Oriente (Siria, Libano, Giordania, Israele/Palestina) Egitto (varietà cairota e varietà nazionale), Sudan/Ciad/Nigeria, Maghreb (Libia, Tunisia, Algeria, Marocco, Mauritania)[4]. Più semplicemente possono essere divise in varietà orientali (dall'Iraq all'Egitto) e occidentali (dalla Libia al Marocco). Accanto alle varietà regionali e nazionali, ci sono anche quelle locali, riferite ai diversi gruppi etnici, alle classi e ai ruoli sociali.

4. Geografia delle varietà di arabo

In genere, maggiore è la distanza geografica tra i diversi paesi, minore sarà la comprensione e quindi la comunicabilità tra i diversi locutori. Rimane il fatto che per ogni arabo la "propria lingua" è comunque quella più vicina al classico, anche se bisogna riconoscere che gli arabofoni del Maghreb tendono a dichiarare che le loro parlate sono evidentemente più lontane dalla lingua standard, con il risultato, ad esempio, che un marocchino dovrà sforzarsi di più per riuscire a comunicare con un altro arabofono: il suo sforzo però sarà sempre commisurato al suo livello di istruzione. Se, ad esempio, il marocchino *Aḥmad* incontra l'iracheno *'Abdallah* per comunicare userà una lingua che può essere definita mista, o "arabo mediano" (*al-'arabiyya al-wusṭā*), in quanto composta da elementi della propria parlata locale (fonetica e morfologia), da un lessico e da una morfosintassi molto tendente alla lingua araba standard, da parole di altre varianti maggiormente conosciute (es. varietà del Cairo) e forse anche da termini di una lingua occidentale che entrambi gli interlocutori conoscono, se stanno parlando ad esempio di tecnologia. Nel contesto di migrazione non è raro nemmeno assistere a situazioni in cui la lingua di comunicazione tra arabofoni provenienti da paesi diversi sia l'italiano o in alcuni casi il francese. Inoltre, non essendo l'arabo standard la lingua madre di nessun arabofono, nella conversazione con uno straniero che conosca l'arabo standard, dopo un po' si passa naturalmente alla comunicazione nella propria varietà o, se conosciuta, in una lingua occidentale, in genere inglese o francese.

Per conferire maggiore realismo alla narrazione, non sono nemmeno rare anche le produzioni letterarie che mischiano lingua standard e varietà: ormai da tempo molti scrittori arabi usano inserire dialoghi nelle diverse varietà all'interno delle proprie opere. Allo stesso modo nella lingua dei media, sia nella versione orale che scritta (es. pubblicità, note di lavoro, scritti semi-ufficiali) è piuttosto frequente e tollerata la presenza di prestiti e calchi derivanti non solo dalle varietà ma anche dalle lingue occidentali, una caratteristica consolidata anche nella lingua che ragazzi e adulti usano quando sono in *chat*.

2 Si preferisce questa definizione a quella di "dialetto", un'etichetta che potrebbe ostacolare la reale comprensione di "regionale/nazionale/locale", partendo dall'accezione che si dà a "dialetto" nel nostro contesto linguistico. Visto che nel pensiero comune il termine "lingua" è associato alle lingue standard e "dialetto" alle varietà meno prestigiose, è bene precisare che per i linguisti non esiste alcuna differenza tra le une e le altre. Altro discorso è invece il loro diverso ruolo sociolinguistico all'interno dei contesti in cui sono utilizzate.

3 All'apprendimento delle varietà in contesti formali sono interessati soprattutto gli stranieri per motivi pratici o scientifici, pertanto si possono trovare corsi, ad esempio, di arabo libanese, egiziano o marocchino sia nei relativi paesi, sia in alcune università italiane.

4 A questo gruppo dovremmo anche aggiungere il maltese, l'unica forma di arabo libico-tunisino diventato lingua ufficiale dell'arcipelago maltese dal 1964. Ricco di elementi italiani, siciliani, francesi e inglesi, è scritto in caratteri latini in quanto la popolazione locale si è convertita da secoli al cristianesimo e ha quindi perso ogni vincolo religioso con la lingua dell'islam. La dominazione arabo-islamica a Malta durò dall'870 al 1127.

5. Pubblicità egiziana di una marca di patatine al gusto di gamberetti. Nella lingua usata ci sono caratteristiche linguistiche proprie della varietà egiziana accanto ad altre della lingua araba standard

Del resto non è affatto inusuale che gli stessi politici usino la propria varietà in discorsi anche ufficiali, quando si rivolgono alla nazione, per mostrare empatia. Tra le varietà dell'arabo bisogna riconoscere a quella egiziana del Cairo una diffusione oltre i confini nazionali dovuta alla produzione musicale, cinematografica e televisiva, specialmente con le *telenovelas* nel mese di *Ramaḍān*, in cui la lingua usata è proprio la varietà cairota, raggiungendo di conseguenza un prestigio sovraregionale e una relativa comprensione da parte di milioni di arabofoni nel mondo. Questo prestigio, unito al forte senso nazionale, porta spesso gli egiziani a parlare la loro varietà anche in *meeting* interarabi.

Pur avendo un peso non indifferente nella biografia linguistica di un arabofono, tra gli arabi non è infrequente l'idea che le varietà siano forme inferiori di lingua se messe a confronto con la lingua perfetta e inimitabile del classico[5] che, per gli arabi musulmani, ha il suo esempio letterario massimo nel Corano. Si tratta in ogni caso di un falso mito, visto che le varietà non derivano *tout court* dalla lingua del Corano, in origine una varietà al pari della altre che si è poi imposta nel tempo come lingua di riferimento, grazie all'importanza del testo sacro. È comunque innegabile che la diffusa scolarizzazione tende in un certo senso a ridurre la distanza tra la lingua classica e le diverse parlate. Infatti, i diversi registri linguistici dell'arabo spesso si fondono e succede che, ad esempio, quando si scrive ad un amico viene usata una lingua che può essere "colorata" da espressioni caratteristiche della propria varietà.

Il lessico, da una varietà all'altra, è evidentemente soggetto ad una forte variazione geografica (diatopia)[6]:

Varietà linguistica	*Bottiglia*	*Cosa vuoi?*
Classico/Standard	*Qarūra*	*Madha turīd?*
Iraq	*Buṭil*	*Shi trīd?*
Siria	*Annīne*	*Shu beddak?*
Yemen	*Garūra*	*Ma tishtih?*
Egitto	*Izāza*	*'awez eh?*
Tunisia	*Dabbūza*	*Sh thebb?*
Algeria	*Qər'a*	*Wesh thawz?*
Morocco	*Qər'a*	*Esh bghiti?*

L2!

La presenza di un numero considerevole di lingue e varietà linguistiche è alla base di una competenza e di una *performance* comunicativa complessa comune nell'esperienza linguistica degli arabofoni. Il docente di italiano L2 dovrebbe tenerne conto nella pratica didattica, confrontandola ad esempio con la situazione (socio)linguistica italiana, pur sottolineando che nel caso arabo ci si riferisce ad un contesto linguistico maggiormente eterogeneo.

Gli arabofoni, nonostante la reale complessità linguistica che caratterizza il mondo arabo, generalmente negano che vi siano più varietà di arabo. La *'arabiyya al-fuṣḥa*, sia nella forma classica, sia nella sua evoluzione standard, è percepita nella sua unitarietà come un patrimonio da preservare, per cui si guarda alle varietà regionali, nazionali e locali, come forme corrotte che ostacolano l'unità araba. Ecco perché

5 Questo sentimento si può paragonare a quello che non pochi italofoni provano nei confronti dei vari dialetti. L'attenzione non va posta solo sul prestigio linguistico della lingua nazionale e sulle forme dialettali, ma anche sull'identificazione di un gruppo che condivide una determinata varietà di lingua con una propria grammatica strutturata (es. Il napoletano, al secondo posto in Italia per numeri di parlanti, è stato dichiarato patrimonio dell'UNESCO). Del resto la stessa lingua italiana in origine era uno dei tanti dialetti neolatini (il fiorentino) della penisola.

6 È un tratto caratteristico anche nella lingua italiana, maggiormente nella produzione orale. Si distinguono quattro varietà principali: settentrionale, toscana, romana, meridionale. Oltre alla varietà diatopica, vanno ricordate la diastratica (differenziazione in base all'appartenenza sociale) e la diafasica (differenziazione in base all'impiego della lingua); cfr. Berruto, 2012; Brancato, Ruccolo, 2011.

ogni eventuale proposta di ufficializzarle è stata sempre contrastata da coloro che vedono nella *'arabiyya al-fuṣḥa* il collante della nazione araba[7]. Questo atteggiamento trova conferma anche nel giudizio di valore che si attribuisce alle diverse parlate attraverso i termini utilizzati per definirle (*'ammiyya*, "[lingua] popolare", o *dārija*, "[lingua] corrente"), non lontani dall'etimologia della parola "dialetto", un prestito greco presente nel tardo latino, *dĭălectŏs*, "colloquio, parlare ordinario".

Questa complessità linguistica è definita con il termine diglossia[8], in arabo *izdiwājiyya fi l-lugha*, "sdoppiamento/duplicità nella lingua", ossia l'uso di due varietà linguistiche, una ritenuta di livello alto (arabo classico/standard), usata solo nelle situazioni e nei contesti formali, e l'altra di livello basso (es. arabo egiziano, arabo marocchino). In realtà la questione sociolinguistica è ancora più complessa, dal momento che accanto all'arabo classico, alla sua tradizione letteraria, e all'arabo moderno standard, la varietà colloquiale va ulteriormente distinta in situazioni linguistiche intermedie nei diversi ambiti comunicativi che variano anche a seconda dell'interlocutore e del suo livello di istruzione. Infatti, complessivamente si possono distinguere cinque livelli di lingua: la lingua araba classica, la lingua araba moderna, il parlato formale degli intellettuali, quello informale di coloro che hanno studiato e quello degli analfabeti. Questo è il motivo per cui non raramente viene usato il termine "pluriglossia", ritenuto più adatto a descrivere la situazione dell'arabo.

Diglossia	
Varietà alta	**Varietà basse**
Arabo classico ↓ Arabo moderno standard (*Modern Standard Arabic - MSA*)	Arabo regionale/nazionale/locale

Le due varietà, in generale, non si sovrappongono funzionalmente: la prima è standardizzata, viene trasmessa nella scuola come L2 ed è usata nello scritto, mentre la seconda viene acquisita spontaneamente come L1 ed è usata nella conversazione di tutti i giorni. Solo per certi versi la diglossia del mondo arabo può essere paragonata alla situazione linguistica italiana, dove accanto all'italiano, lingua scritta e orale che si parla e si impara in contesti formali e informali, ci sono numerosi dialetti ai quali è riservato un utilizzo orale e informale[9].

Per meglio comprendere il concetto di diglossia, sarebbe come se uno studente italiano dovesse leggere le sue riviste preferite e ascoltare la tv in latino. A casa, a calcetto o in oratorio utilizzasse l'italiano, e anche a scuola con i compagni parlasse l'italiano, nonostante la lingua ufficiale dell'istituzione scolastica sia il latino.

Le diverse varietà di arabo, nonché le altre lingue (es. berbero, curdo, francese ecc.), inevitabilmente interagiscono nella vita di tutti i giorni, dando vita a un fenomeno tipico del contatto linguistico, ossia la "commutazione di codice" (*code switching*). Durante una conversazione il parlante arabofono passa da una varietà di lingua (es. arabo standard) ad un'altra (es. arabo locale) o da una lingua (es. arabo) ad un'altra (es. francese), con il coinvolgimento di poche frasi o di una singola frase: questi passaggi dipendono principalmente dal livello dell'interlocutore, dall'argomento e dal contesto, in base ai quali il parlante modula e rimodula la sua lingua. Nel contesto migratorio, può accadere anche che il passaggio da una lingua ad un'altra serva a colmare le lacune linguistiche dovute ancora alla non completa padronanza della nuova lingua, "enunciazione mistilingue" (*code mixing*).

7 Chérif Choubachy (2008) vede al contrario negli arcaismi e nella complessità della lingua classica la causa del suo essere impraticabile dalle "persone della strada", motivo per cui rimane appannaggio esclusivo di un'élite colta e dominante e strumento repressivo della classe dirigente e religiosa tradizionalista. Questo immobilismo linguistico impedirebbe dunque anche lo sviluppo della cultura.

8 Giglioli, Fele (a cura di), 2000: 185-205. Per approfondimenti sul concetto di *diglossia* si rimanda al famoso articolo di Ferguson, 1959: 325-340.

9 G. Berruto ha coniato per la situazione linguistica italiana il termine *dilalia* contraddistinto da quello di *diglossia* che si riscontra invece nel contesto arabofono. Cfr. G. Berruto, *cit*.

Esempio di enunciato in arabo marocchino e francese (Durand, 2004):

zə'ma, mā nqdər-sh, je suis nulle, səwwəlt-u shḥāl mən mərra, je pige que dalle.

Cioè, non ci riesco, sono negata, gliel'ho chiesto non so quante volte, non capisco un'acca.

A partire da quanto detto, è importante ricordare che il repertorio linguistico di una persona o di una comunità non va inteso semplicemente come la somma delle lingue o delle varietà di lingue. Comprende anche le gerarchie, le regole di impiego e i domini d'uso (famiglia, scuola, lavoro, ecc.) che esistono tra tutte le lingue, come ad esempio la differenza tra la varietà usata dall'insegnante durante una lezione e quella usata dagli studenti durante la pausa.
Di seguito l'esempio di repertorio linguistico di un arabofono:

Lingue e varietà linguistiche	Contesto di apprendimento	Contesto di uso
Arabo classico/coranico	Moschea/Scuola coranica	Moschea/Scuola coranica
Arabo standard (*MSA*)	Scuola	Scuola
Varietà (regionale/nazionale/locale)	Casa/Extrascuola	Casa/Scuola/Extrascuola
Altra lingua non semitica (es. berbero)	Casa/Scuola	Casa/Scuola
Lingua europea	Scuola	Scuola/Lavoro

Profilo linguistico dell'apprendente di lingua araba[10]		
Non alfabetizzato che conosce solo una varietà dell'arabo (es. marocchino)	Alfabetizzato che conosce una varietà dell'arabo, l'arabo classico/ standard a livello elementare	Alfabetizzato che conosce una varietà dell'arabo, l'arabo classico/ standard a livello avanzato e una lingua europea (es. francese, inglese, italiano)
Processo insegnamento/apprendimento della L2		
L'insegnamento della L2 può essere difficile per l'assenza di scolarizzazione e di sviluppo di abilità per l'apprendimento linguistico.	L'insegnamento della L2 può essere facilitato dal fatto che l'apprendente nel percorso di scolarizzazione ha fatto sue una serie di abilità che gli consentano un approccio più diretto ad un'altra lingua.	La competenza in una lingua europea può essere veicolare rispetto all'apprendimento della L2, anche se si possono presentare più facilmente errori di interferenza.

6. Negozio in Viale Monza a Milano

7. Versione in arabo del sito dell'ospedale "S. Orsola" (Bo)

La lingua immigrata fa ormai parte dei suoni della città ed è visibile nella comunicazione sociale (insegne, manifesti, avvisi, ecc.).

10 Cfr. Della Puppa, 2006: 56-57.

2.1.2 Elementi di lingua araba

قيمة الرجل تساوي عدد اللغات التي يتكلمها
Qīmat ar-rajul tasāwī ʻadad al-lughāt allatī yatakallamuhā
"Il valore dell'uomo equivale al numero di lingue che parla"
(Proverbio arabo)

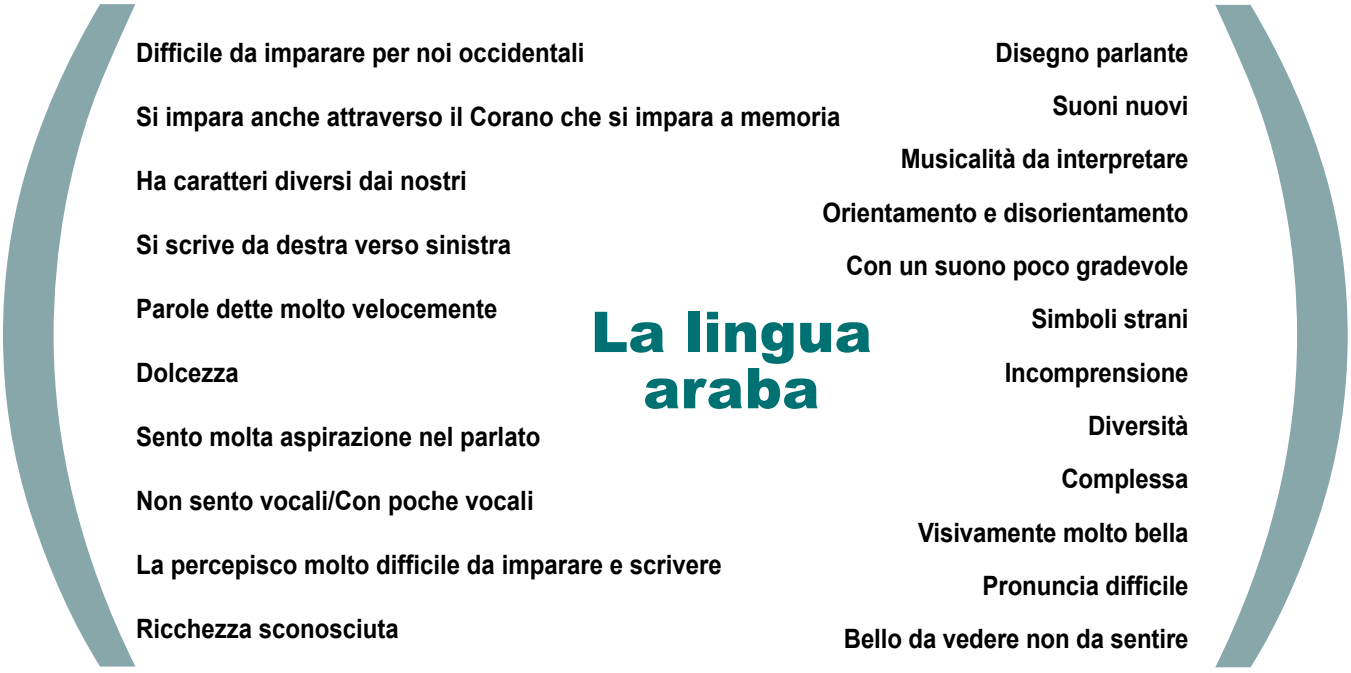
Chi non ha mai usato l'espressione "Per me è arabo!"?

Parlare arabo (fig.) = "parlare in modo incomprensibile, oscuro"; "non spiegarsi chiaramente"; "dire cose molto difficili da capire". Queste sono solo alcune delle definizioni, frutto di un retaggio storico, che si possono trovare in qualsiasi dizionario di italiano. È interessante osservare che nelle altre lingue per esprimere la stessa idea si usa il riferimento ad altri idiomi (es. ing. *It's Greek to me!*).

L'arabo è veramente una lingua "incomprensibile"?

Che percezione ne ha il docente di Italiano L2 e come si relaziona con i suoi locutori?

Il punto di vista degli insegnanti[11]:



Nelle pagine seguenti si cercherà di analizzare, seppure in maniera sommaria, alcuni elementi della lingua araba standard per:

- fornire al docente di L2 strumenti utili al riconoscimento e ad un adeguato trattamento degli errori di interferenza (L1 ↔ L2);
- rendere più efficace il proprio lavoro nel processo di insegnamento/apprendimento della lingua;
- comprendere le reali difficoltà che un apprendente arabofono deve affrontare nell'apprendere la nuova lingua.

11 Alcuni esempi tratti da *brainstorming* di docenti in percorsi di formazione sul mondo arabo e sulla lingua araba.

Si tratta, tuttavia, di un'operazione che non passerà come meramente tecnica, se ci si pone in un'ottica di approccio interculturale, sospendendo ogni pre-*giudizio* verso una lingua "altra" e inevitabilmente verso i suoi locutori.

Fonetica e fonologia

La fonetica si riferisce allo studio del luogo e modo di articolazione dei diversi suoni (foni) della lingua, mentre la fonologia studia come i diversi suoni (fonemi), alternandosi ad esempio all'interno di una parola, possono avere un valore distintivo, ossia possono far cambiare il significato alla stessa parola. Si tenga presente che in arabo, oltre ai tratti sordo/sonoro (presenti anche in italiano), bisogna aggiungere quello enfatico, segnalato nella traslitterazione con un puntino sotto la lettera:

Italiano		Arabo	
p e *b*	*p*alla → *b*alla	*q* e *k*	*q*alb (cuore) → *k*alb (cane)
v e *f*	*v*ino → *f*ino	*t* e *ṭ*	*t*īn (fico) → *ṭ*īn (fango)
i e *e*	p*i*zza → p*e*zza	*s* e *ṣ*	*s*ayf (spada) → *ṣ*ayf (estate)

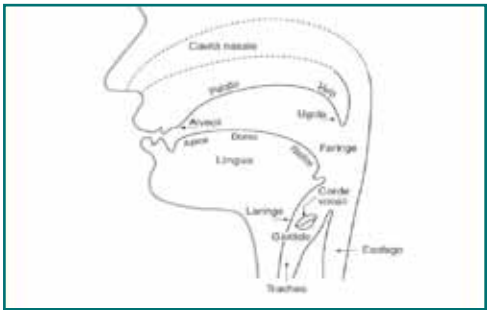
In italiano si possono riscontrare anche delle parole omografe ma non omofone, ossia formate dalla stessa successione di vocali e consonanti, che però si differenziano in base alla collocazione dell'accento. In arabo standard, in cui l'accentuazione è lasciata alle regole presenti nella varietà del parlante[12], più parole uguali non cambiano il loro significato per la posizione dell'accento, al contrario è la lunghezza di una vocale a poter diventare tratto distintivo. Questo significa che anche se ci sono solo tre vocali, le realizzazioni che dipendono dalla differenza tra vocali brevi (a, i, u) e lunghe (ā, ī, ū) sono molto numerose. Non a caso, nelle lingue maggiori sono i fonemi vocalici minori saranno le diverse realizzazioni e viceversa:

Italiano	Arabo	
àncora/ancòra	*a* e *ā*	ma*ṭ*ar (pioggia) → ma*ṭ*ār (aeroporto)
càpito/capìto/capitò	*u* e *ū*	k*u*ra (palla) → k*ū*ra (distretto rurale)

L'alfabeto

Le lettere arabe sono 28 e derivano dall'alfabeto fenicio, dal quale sono nati anche quello ebraico, greco, cirillico e latino. Quasi tutte le lettere si legano, da destra a sinistra, sia a quella precedente che alla seguente, assumendo in questo modo una forma diversa se sono in posizione iniziale (ـخـ), mediana (ـخـ), finale (ـخ) o isolata (خ). Nella tabella seguente (da leggere partendo da destra) sono elencati il grafema, il nome della lettera, il fono corrispondente, la traslitterazione in caratteri latini e il valore numerico associato, relativo al sistema di notazione numerica (*ḥisāb al-jummal*) introdotto per imitazione dei giudei e dei cristiani di Siria, nonché dei greci.

La descrizione "ideale" dei suoni che si riporta fa riferimento all'arabo standard e non garantisce che la loro realizzazione da parte degli arabofoni sia sempre la stessa. Infatti, la fonetica rimane fortemente influenzata dalla varietà di arabo cui il parlante è esposto.



8. Apparato fonatorio

9. Punti di articolazione dei suoni in arabo

12 Occasionalmente anche in italiano, nelle varietà regionali, si può assistere a casi di spostamento dell'accento rispetto alla lingua standard. Es. al nord, in Lombardia, "rùbrica" per rubrìca, o al sud, in Campania, "autobùs" per àutobus.

Valore numerico	Traslitterazione	Fono	Nome della lettera	Grafema
1	ā	Vocale lunga (ā)	alif	ا
2	b	b (bradipo)	bā	ب
400	t	t (topo)	tā	ت
500	ṯ/th	th (ing. thank you)	ṯā	ث
3	ǧ/j	j (fr. Jacques)	ǧīm	ج
8	ḥ	h molto aspirata, simile a quando si cerca di appannare un vetro con l'alito	ḥā	ح
600	ḫ/kh	h aspirata con raschio (sp. José)	ḫā	خ
4	d	d (dinosauro)	dāl	د
700	ḏ/dh	th (ing. articolo det. the)	ḏāl	ذ
200	r	r (rana)	rā	ر
7	z	s (rosa), simile al verso della zanzara.	zāy	ز
60	s	s (serpente)	sīn	س
300	š/sh	sc (sciacallo)	šīn	ش
90	ṣ	Enfatica di s (س) e z (ز)	ṣād	ص
800	ḍ	Enfatica di d (د)	ḍād	ض
9	ṭ	Enfatica di t (ت) e d (د)	ṭā	ط
900	ẓ	Enfatica di ṯ/th (ث) e ḏ/dh (ذ)	ẓā	ظ
70	‘	Suono pressoché assente nelle lingue europee, si articola con la compressione della laringe	‘ayn	ع
1000	ġ/gh	Suono tra una r parigina e una g dura, simile al suono prodotto durante i gargarismi	ġayn	غ
80	f	f (falco)	fā	ف
100	q	Suono assente nelle lingue europee, assomiglia al verso di una gallina che sta facendo l'uovo	qāf	ق
20	k	c (coccodrillo)	kāf	ك
30	l	l (lama)	lām	ل
40	m	m (macaco)	mīm	م
50	n	n (nutria)	nūn	ن
5	h	h (ing. home)	hā	ه
6	w	Vocale lunga (ū) e semiconsonante (weta gigante)	wāw	و
10	y	Vocale lunga (ī) e semiconsonante (yak)	yā	ي

L2!

Si osservi che l'arabo standard, a differenza dell'italiano, è caratterizzato da:

- foni gutturali, ossia prodotti nello spazio articolatorio posteriore: uvulo-velare (ق parte posteriore della lingua + zona fra velo e ugola), post-velare (غ parte posteriore della lingua + zona posteriore del velo del palato), faringale (ح e ع parete anteriore + parete posteriore della faringe);
- differenza tra *s* sorda (es. *s*ole) e *s* sonora (es. ro*s*a) rappresentate da due lettere distinte (س e ز);
- diversi foni che hanno un corrispondente enfatico, indicati nella traslitterazione da un puntino posto sotto il carattere (ṣ, ḍ, ṭ, ẓ);
- due foni (ح e ه) con un diverso grado di aspirazione (in italiano la h è muta);

- foni sonori che non hanno i corrispondenti sordi: *b* ma non *p*, *g* di gesso ma non *c* di *c*ena, *f* ma non *v* (non pochi arabofoni hanno più o meno imparato a pronunciarlo in parole come *tilivizyun* o *vidiyo*).

Per traslitterare parole che hanno grafemi non presenti nell'alfabeto arabo si usano caratteri creati per questo scopo:

Traslitterazione	Fono	Lettere e digrammi
p	p (pavone)	پ
v	v (volpe)	ڤ
ū	o (orango)	و
ī	e (elefante)	ي
tsh	c (cervo)	تش
ts	z (zebra)	تس

Non è raro riscontrare in situazioni informali, come ad esempio nelle *chat*, l'uso di caratteri latini per scrivere il proprio messaggio, così come viene pronunciato in una lingua che può essere sia l'arabo standard che una varietà locale o "intermedia" tra le due. È una lingua chiamata *'arabiyya dardasha*, "[lingua] araba della *chat*", nella quale, a seconda dei paesi, si fa uso dell'ortografia dell'inglese o del francese e di segni numerici che sostituiscono precise lettere dell'alfabeto arabo, dal momento che non hanno un corrispettivo nelle lingue occidentali di riferimento.

Il sistema vocalico

Ad un ricco sistema consonantico ne corrisponde uno vocalico ridotto. In arabo i suoni vocalici sono tre, pur dovendo fare una distinzione tra quelli brevi e quelli lunghi, proprio come avviene in italiano (es. la *a* di s*a*le è lunga, mentre quella di s*a*lto è breve).

Le vocali in **italiano** e in **arabo**:

Vocali	Anteriori		Centrali		Posteriori	
	Aprocheile	Procheile	Aprocheile	Procheile	Aprocheile	Procheile
Alte	i i					u u
Mediolte	e ˈpeska (attività del pescare)					o ˈbotte (recipiente per il vino)
Mediobasse	ɛ ˈpɛska (frutto)					ɔ ˈbɔtte (percosse)
Basse				a a		

Le vocali lunghe, che compaiono sempre nella scrittura, sono: *ā* (ا), *ū* (و), *ī* (ي). Possono avere sia la funzione di allungamento di una vocale breve, sia quella di semiconsonante (o semivocale), ossia un fono che si trova al confine tra l'articolazione consonantica e quella vocalica. In realtà se si ascolta un arabofono ci si rende conto che le vocali intermedie (*o* ed *e*) vengono usate, in quanto l'arabo inteso come arabo standard è pressoché sempre influenzato dalla fonetica della varietà materna del parlante. La discrepanza tra lingua scritta e orale infatti si spiega in quanto nelle varianti dell'arabo orale i dittonghi *ay* e *aw* possono essere generalmente pronunciati *e* ed *o*, quindi parole come b*ay*t (casa) e y*aw*m (giorno) vengono pronunciate b*e*t e y*o*m. Si tratta comunque di suoni che inducono gli stessi arabofoni ad avere difficoltà nel trascriverli, in quanto non hanno una corrispondenza nello scritto: la stessa fonetica araba considera i suoni *a* ed *e* come *u* ed *o* praticamente omofoni. Rimane il fatto che *e* ed *o* in arabo non sono distintivi di significato.

Generalmente nelle produzioni scritte in italiano L2 si riscontra da parte di molti arabofoni la difficoltà nel distinguere *–i* ed *–e* finali di parola (es. nuov-*i*; nuov-*e*), perché scambiate come varianti dello stesso fonema, con la conseguenza di un'attribuzione casuale dei suoni. In questo caso può essere molto utile far notare la posizione della lingua nell'articolare le vocali e in seguito creare esercizi in cui le si individuano e discriminano, nel suono e nella scrittura, all'interno di diverse sillabe e parole, anche senza senso, ma rispettose delle regole fonotattiche. È importante trasmettere il concetto che i suoni in italiano hanno funzione distintiva (es. c*e*na ≠ C*i*na; interessant*e* ≠ interessant*i*). In questo caso la tecnica del dettato consente al docente di capire quali errori sono connessi alla percezione uditiva e quali all'ortografia. Inoltre, attivando l'autocorrezione si permette di acquisire strategie per il controllo consapevole dell'errore.

Alle vocali lunghe vanno aggiunte anche quelle brevi (*a*, *i*, *u*) che però non sono lettere, ma segni ortografici che si pongono sopra o sotto le consonanti (es. بَ= b^{a}, بِ= b^{i}, بُ = b^{u}), come altri segni (es. ْ indica l'assenza di vocale: بْ = b; ّ indica il suono doppio della consonante: بّ = bb). Tutti questi segni in genere non si scrivono, il che significa che solo una buona competenza linguistica può permettere di leggere un testo senza segni ortografici come giornali, riviste, testi scolastici a partire dalla scuola secondaria, ecc. È comunque anche il contesto che aiuta nella corretta lettura, dal momento che ad una diversa vocalizzazione di una stessa parola può in alcuni casi corrispondere un significato differente[13]. Fanno eccezioni i libri per i bambini, i testi per studenti principianti di arabo L2, i testi sacri e quelli di poesia che necessitano di una lettura altamente precisa.

È interessante sottolineare il fatto che, diversamente dall'italiano, per leggere correttamente un testo arabo occorre sempre prima capirlo.

Scheletro consonantico	رجل
Traslitterazione	*rjl*
Vocalizzazione (1)	رَجُل (uomo)
Traslitterazione	*rᵊjᵘl*
Vocalizzazione (2)	رِجْل (gamba)
Traslitterazione	*rʲjl*

Molto spesso si pensa che alcune lingue, tra le quali si può includere quella italiana, le lettere si scrivono e si leggono allo stesso modo, ma non è proprio sempre così. Infatti, i suoni (foni) di una lingua non sempre coincidono con le lettere dell'alfabeto (segni).

لَمْ يَجِدِ الحَطّابُ مَكانًا يَأْوي إِلَيْهِ سِوَى طَرِيقِ الغَابَةِ. فَقَبْعَ هُنَاكَ
هُوَ وَعَائِلَتُهُ الَّتِي تَتَرَكَّبُ مِنَ الأُمِّ وَمِنْ وَلَدٍ اسْمُهُ "هَنْسِلْ" وَبِنْتٍ اسْمُهَا
"قريتِلْ". كَانَ الفَقْرُ قَدْ نَصَبَ شِبَاكَهُ حَوْلَهُمْ. وَمَازَالَ بِهِمْ حَتَّى عَجَزَ
الأَبُ عَنْ تَوْفِيرِ القُوتِ لَهُمْ. سَأَلَتْهُ زَوْجَتُهُ يَوْمًا : "يَا هَذَا ! لَقَدْ أَصْبَحَ
المَنْزِلُ فَارِغًا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ وَلَمْ يَعُدْ لَدَيْنَا مَا نَأْكُلُهُ." قَالَ الأَبُ :
– "وَمَاذَا تُرِيدِينَ مِنِّي أَنْ أَفْعَلَ ؟"
قَالَتْ : نَأْخُذُ الأَوْلَادَ وَنَتْرُكُهُمْ فِي الغَابَةِ.

10. Esempio di testo vocalizzato, tratto dalla fiaba dei fratelli Grimm "Hänsel e Gretel". Sopra e sotto le parole si notano dei segni ortografici. Non vanno confusi con i punti diacritici che servono per distinguere le lettere con la stessa forma (es. ب, ت, ث)

اخبار العالم

لقاء تاريخي بين البابا الجديد فرنسيس والمستقيل بنديكتوس السادس عشر

11. Esempio di testo non vocalizzato di un articolo del giornale "Al-Maghrebiya", un mensile per i maghrebini in Italia (Anno XI, n. 4 – 2013)

13 Un esempio esplicito in italiano può essere fatto con la parola *casa* che scritto senza vocali [*CS*] e diversamente vocalizzata, o con un raddoppiamento consonantico, può dare vita a: ***c****a****s****a**, ***c****a****s****o**, ***c****a****ss****a**, ***c****o****s****a**, ***c****o****s****ì**, ***c****o****s****o**.

In italiano:

- due lettere diverse possono avere uno stesso suono (*c*orda e *q*uadro);
- due suoni diversi possono avere una stessa lettera (*s*era [s] e ro*s*a [z]; *c*ervo [ʧ] e *c*ane [k]; *g*esso [ʤ] e *g*atto [g]);
- si riscontrano due lettere per uno stesso suono (*g* + *n* *gn*occo [ɲ]; *s* + *c* *sc*ena [ʃ]; *g* + *l* eg*l*i [ʎ]).

In arabo:

- ad ogni fonema corrisponde un grafema, quindi non ci sono: digrammi (*ch*iesa, *c*iao, *gh*isa, *gi*ardino, fig*li*, *gn*occo, *sc*ena), trigrammi (ag*li*o, *sci*enza;), dittonghi (c*au*sa, p*oi*, *Eu*ropa, p*ia*no, c*uo*re, c*ie*lo), trittonghi (b*uoi*, g*uai*, m*iei*) o quadrittonghi (*aiuo*la g*ioia*);
- le parole non iniziano mai con due consonanti: questa caratteristica induce l'arabofono ad inserire tra i due grafemi consonantici una vocale (*boronuncia* per "pronuncia"; *birimo* per "primo").

L2! Considerando che il livello fonetico-ortografico è quello maggiormente interessato nel fenomeno di interferenza, è molto utile proporre attività di identificazione, discriminazione e produzione di parole singole o all'interno di brevi frasi che abbiano le caratteristiche appena esposte.

La scrittura

La lingua araba si scrive e si legge da destra a sinistra (←), quindi tutte le pubblicazioni si sfogliano al contrario: la copertina di un testo in arabo pertanto corrisponde alla quarta di copertina (retro) di uno in italiano.

L2! Non è da escludere nei livelli iniziali di apprendimento un disorientamento spaziale legato alla direzione della scrittura e al senso di apertura del quaderno/libro. In questo caso l'approccio alla scrittura può essere supportato da un percorso di pregrafia con esercizi grafici e di consapevolezza dello spazio.

12. Una Olivetti "Lettera 32" con alfabeto arabo (foto a cura di Vincent Ramos)

13. Oggi con qualsiasi pc si può impostare la videoscrittura in arabo

Caratteristiche peculiari della scrittura:

- Alcune lettere rimangono sulla riga e altre vanno sotto di essa, con il cosiddetto tratto di abbellimento (ج ≠ جـ), e non tutte sono legate con le lettere che seguono (باب ≠ بيت).
- Esiste solo il corsivo, senza differenza tra maiuscole e minuscole. La penna tendenzialmente non si stacca mai dal foglio, se non tra una parola e l'altra o nelle parole in cui ci sono lettere che non si legano con quelle che seguono. Dopo aver scritto l'ossatura della parola, si torna indietro per segnare gli eventuali punti diacritici.
- Non esiste il concetto di sillaba e di conseguenza la divisione in sillabe. La scrittura araba è estremamente flessibile e non c'è bisogno di andare a capo. Le lettere infatti possono essere allungate o accorciate, sovrapposte o intrecciate all'occorrenza.
- La scrittura è ricca di tipi differenti di calligrafie.

L2!

È possibile che l'apprendente, soprattutto in fase iniziale di apprendimento, possa mescolare maiuscolo, minuscolo, stampato e corsivo, anche se in genere si predilige lo stampato maiuscolo. Inoltre, l'assenza in arabo di maiuscole si ripercuote anche nella difficoltà di uso dell'interpunzione. In questo caso si possono presentare, ad esempio, testi scritti in minuscolo nei quali bisogna ripristinare le maiuscole, o testi senza segni di interpunzione e lavorare sulla segmentazione. Anche il dettato può essere molto utile per lavorare sulle difficoltà di percezione, nonché sul rapporto tra grafia e pronuncia.

Gli arabi da sempre hanno attribuito alla "parola" un grande valore e per riflesso la calligrafia (*al-khaṭṭ*), fiore all'occhiello nell'ambito religioso come in quello sociale, è l'espressione visibile dell'arte per eccellenza. È riuscita anche a sostituire la rappresentazione di esseri viventi, una prescrizione non sempre osservata se si pensa, ad esempio, ai fantastici manoscritti ottomani. Legata al posto, generalmente una città o una regione, dove si è sviluppata, l'arte calligrafica araba, come quella persiana e turco-ottomana, è inoltre collegata all'espressione geometrica (arabesco), in cui elementi calligrafici e/o motivi geometrici si intrecciano, dando vita a decorazioni che trasmettono grandezza e ordine, ma anche difficoltà nel decifrarle. Gli artisti musulmani hanno reso la scrittura una vera e propria realtà monumentale, come in nessuna altra civiltà, nelle forme dell'architettura, del mosaico e della pittura. Il particolare carattere proprio delle lettere arabe, sinuose e tondeggianti, si presta alla variazione del rapporto tra spazio verticale e orizzontale, nonché ad un'inesauribile ricchezza estetica, tanto da essere stata usata a scopo puramente decorativo anche dai bizantini, da pittori europei nel periodo medioevale per decorare i portali di alcune chiese e, in epoca più recente, da pittori che rientrano nella corrente artistica ottocentesca dell'orientalismo. Gli arabi danno tutt'oggi molta importanza alla "bella scrittura": bisogna appropriarsi delle lettere anche nel loro aspetto grafico, oltre alla lettura corretta.

La parola *madrasa* ("scuola") scritta in 8 stili calligrafici (fonte: www.emashq.com).
I due stili maggiormente diffusi sono *Naskh* (testi a stampa) e *Ruq'a* (appunti veloci).

Thuluth	*Shikasta*	*Ruq'a*
Naskh	*Ijaza*	*Dīwānī*

L'uso della punteggiatura è molto flessibile, in quanto si fa largo uso di connettori, evitando di troncare il discorso attraverso i segni di interpunzione e favorendo dunque un *continuum* nel discorso. Questa caratteristica è legata alla concezione del tempo e dello spazio tipici del mondo arabo. Anche i segni di interpunzione sono riprodotti scrivendo il simbolo da destra a sinistra:

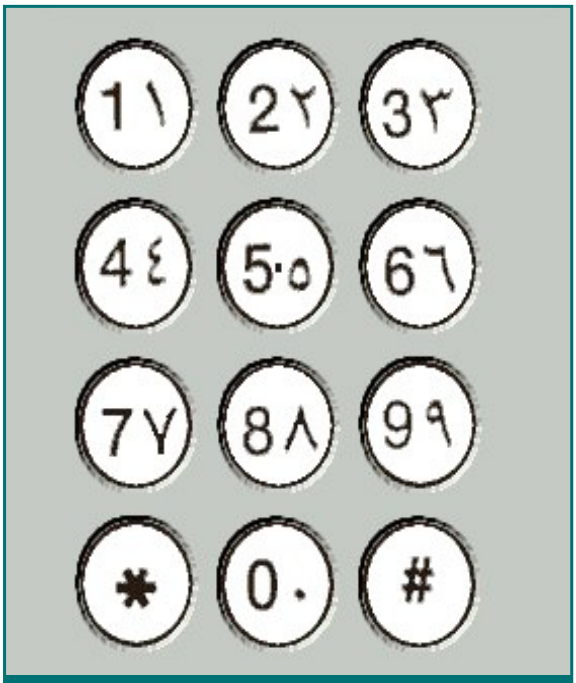
Italiano	.	,	:	;	!	?
Arabo	.	،	:	؛	!	؟

In arabo nella frase interrogativa, in assenza di pronomi interrogativi, ci sono due particelle (*ā*, *hal*) con lo stesso valore che si pongono all'inizio della frase. Questo elemento può rappresentare una difficoltà per l'apprendente arabofono che deve imparare a dare la giusta intonazione in mancanza di un indicatore a inizio frase.

I numerali

In italiano, come nel resto delle lingue occidentali, sono utilizzate le cifre comunemente chiamate "arabe", in quanto furono effettivamente gli arabi a diffonderle in occidente. In realtà sono di origine indiana, importate da matematici arabi e musulmani, e non a caso in lingua araba sono chiamati numeri indiani (*arqām hindiyya*). In epoca medioevale la numerazione araba sostituì quella romana per una questione di semplicità. Lo stesso matematico italiano Leonardo Fibonacci (1170-1240) mostrò la superiorità del sistema arabo su quello romano. Per scrivere un numero come 3321 nel sistema romano servono nove simboli (MMMCCCXXI), mentre in quello arabo solo quattro.

Numeri utilizzati in occidente (denominati arabi)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Numeri utilizzati nei paesi arabi (denominati indiani)	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩



14. Tastiera telefonica araba

È interessante osservare che nei paesi del Maghreb è usata generalmente la versione usata nei paesi occidentali, mentre nel resto dei paesi arabi tendenzialmente la seconda. In entrambi i casi i numeri si scrivono da sinistra verso destra, e non il contrario come nella scrittura delle parole. Va inoltre anche detto che in arabo nel caso della lettura di una decina si legge prima l'unità e poi la decina, quindi 23 sarà "tre e venti" (come in tedesco), mentre in presenza di centinaia e migliaia queste vengono lette prima dell'unità cui segue sempre la decina, ad esempio 1234 sarà "mille, duecento, quattro e trenta". Infine, nella scrittura di una data si troverà, da destra verso sinistra, prima il giorno, poi il mese e infine l'anno (2014.06.12), fermo restando l'ordine di scrittura delle cifre da sinistra verso destra. Per far comprendere la complessità dell'uso dei numeri cardinali, senza entrare troppo nei particolari, vale la pena dire che in arabo esiste una forma femminile che si usa davanti ai nomi maschili e viceversa e che i nomi vanno al plurale dal 3 al 10 e al singolare con i restanti numeri.

Si tratta di una peculiarità che potrebbe, soprattutto nei livelli iniziali, mettere in difficoltà l'arabofono nell'uso dei plurali preceduti dai numerali: "15 libro" per "15 libri". Può essere utile sapere che i corrispettivi di "milione" e "miliardo" in arabo sono *milyūn* e *milyār*, evidenti prestiti da lingue occidentali. Attenzione: "sei" in arabo si dice *sitt*!

Aspetti morfologici e sintattici

La morfologia, branca della linguistica che si occupa della struttura grammaticale delle parole, non è un aspetto peculiare di tutte le lingue, si osservi ad esempio il cinese. Nella lingua araba standard è presente ed è molto regolare e sistematica. Diversamente dall'italiano in cui si riscontrano svariate categorie morfologiche (nome, pronome, verbo, aggettivo, ecc.), in arabo se ne riconoscono solo tre:

- nome: vi fanno parte sostantivi, aggettivi, participi, numerali e pronomi;
- verbo;
- particella: comprende, oltre alle preposizioni, numerosi tipi di particelle (negative, coordinative, interrogative, vocative, limitative), alcune delle quali usate solo prima dei verbi, altre prima dei nomi, o con entrambi.

Tipologia morfologica	
Italiano	Arabo
Lingua flessiva	Lingua introflessiva (sottogruppo flessivo)

Conoscere questa suddivisione si rivela molto utile nell'insegnamento dell'italiano L2, relativamente alla riflessione metalinguistica di cui, soprattutto gli adulti anche mediamente scolarizzati, in genere sentono l'esigenza.
In base alla tipologia morfologica l'arabo è classificato come lingua introflessiva. Il lessico è riconducibile a radici di tre o più raramente quattro consonanti che, inserite in un preciso schema fatto di vocali brevi/lunghe e altre consonanti aggiunte all'inizio (*prefissi*), all'interno (*infissi*) o alla fine della radice (*suffissi*), formano le diverse parole.

Le lingue flessive (tra cui le lingue indoeuropee, come l'italiano, o le lingue semitiche, come l'arabo) presentano una distinzione tra radici e desinenze: queste ultime possono cambiare forma per esprimere le varie modificazioni (es. nuov-*o*/*a*/*i*/*e*). Nelle lingue flessive le desinenze possono esprimere contemporaneamente più di una modificazione (es. nuov-*e* è femminile, plurale). Nel caso dell'arabo, la costruzione delle parole avviene intrecciando una radice (tri)consonantica con particolari sequenze vocaliche, poste tra le consonanti radicali, (es. $CONS^{voc}CONS^{voc}CONS$) che esprimono specificazioni sia lessicali, sia grammaticali. L'arabo, per le peculiari variazioni soprattutto all'interno della parola, appartiene al tipo morfologico "introflessivo", un sottogruppo del tipo "flessivo". Anche se in modo meno complesso, lo stesso si può notare all'interno del meccanismo di derivazione in italiano, come nella parole: "*pre*giudizio" da "giudizio", "bell*ezza*" da "bello". Nel primo caso si ha un esempio di prefissazione, nel secondo di suffissazione. I casi di infissazione, molto frequenti in arabo, nella lingua italiana sono limitati a poche parole nel lessico chimico, come nella parola "fene*t*idina" da "fenidina". Queste riflessioni su un aspetto comune dei due sistemi morfologici, in un contesto di italiano L2, possono arricchire e facilitare il percorso di insegnamento/apprendimento della lingua.

Lo schema all'interno del quale è inserita la radice determina il significato e la categoria morfologica della parola. È stato calcolato che le radici della lingua araba siano circa 6000 che, in base al sistema della derivazione, possano dar vita "teoricamente" a 12.000.000 di parole. Questo sistema, che non può essere assolutizzato, evidentemente facilita la comprensione di un termine quando non si conosce il suo significato, proprio partendo dal campo lessicale tutto insito nella sua radice. Nella griglia seguente, a partire da due radici (***KTB*** = scrivere; ***FTH*** = aprire) che rappresentano l'ossatura della parola, si ottengono sequenze che formano significati grammaticali (verbi) o generali (azione, cosa, ecc.):

Funzione	Radice *KTB*	Traduzione	Radice *FTH*	Traduzione
Verbo perfetto (attivo)	***Kataba***	ha scritto/scrisse	***fataha***	ha aperto/aprì
Verbo perfetto (passivo)	***Kutiba***	è stato/fu scritto	***futiha***	è stato/fu aperto
Azione	***Katb***	scrittura	***fath***	apertura
Nome di cosa	***Kitāb***	libro	-	-
Participio presente	***Kātib***	scrittore	***fātih***	chi apre
Participio passato	*Mak**tūb***	scritto	*maf**tūh***	aperto
Nome di luogo	*Mak**taba***	biblioteca	-	-
Nome di strumento	*Mik**tab***	macchina da scrivere	*mif**tah***	chiave

Nell'arabo standard:

- sostantivi e aggettivi possono essere determinati o indeterminati. La determinazione è indicata dall'unico articolo ***al-***, invariato per tutti i generi e i numeri, e caratterizzato dal fatto di essere legato come prefisso alla parola che si vuole determinare[14], mentre l'indeterminatezza è resa dall'assenza dell'articolo, per cui non esiste un vero e proprio articolo indeterminativo:

Nome indeterminato		**Nome determinato**	
Italiano	**Arabo**	**Italiano**	**Arabo**
una scuola	*madrasa*	la scuola	***al****-madrasa*
delle scuole	*madāris*	le scuole	***al****-madāris*
un libro	*kitāb*	il libro	***al****-kitāb*
dei libri	*kutub*	i libri	***al****-kutub*

- l'aggettivo può avere due funzioni: quello di predicato e quello di attributo. Come attributo può essere determinato o indeterminato (es. it. "La bella casa" → ar. "La casa la bella"; it. "Una bella casa" → ar. "Bella casa");

- il nome e il suo attributo concordano sempre in genere e numero in presenza di "esseri razionali" (es. it. "Gli studenti stranieri" → ar. "Gli studenti gli stranieri"). Nel caso di "esseri non razionali" al plurale, l'aggettivo va al femminile singolare, sia nella funzione di attributo (es. it. "Le poesie arabe" → ar. "Le poesie l'araba") sia di predicato. L'aggettivo, come in italiano, si mette al plurale maschile se i generi dei sostantivi a cui si fa riferimento sono misti;

- se due aggettivi, non di significato opposto, si riferiscono allo stesso soggetto non sono uniti dalla congiunzione (es. it "Un ragazzo buono e gentile" → ar. "Un ragazzo buono gentile");

- sostantivi, aggettivi, participi e nomi verbali sottostanno a tre casi: nominativo (soggetto e predicato nominale), accusativo (complemento oggetto, nomi/aggettivi usati come avverbi) e caso obliquo (complementi indiretti)[15]. È evidente che il sistema della flessione nominale araba non può essere paragonato per complessità a quello di lingue come il latino, il greco, il tedesco o il russo. A differenza di queste lingue, le desinenze dei casi non figurano all'interno della parola, ma si scrivono come segni sopra l'ultima lettera, in presenza di sostantivi e aggettivi indeterminati o determinati. Inoltre, vengono scritte e pronunciate solo in un uso ipercorretto della lingua (recita del Corano, versi poetici, corsi di lingua per principianti, ecc.). Nella lingua parlata, sia a livello standard che nelle diverse varietà dell'arabo, infatti la flessione nominale è praticamente assente:

Caso	**Indeterminato**		**Determinato**	
Nominativo	*bāb^{un}* (una porta)	*abwāb^{un}* (delle porte)	*al-bāb^{u}* (la porta)	*al-abwāb^{u}* (le porte)
Accusativo	*bāb^{an}*	*abwāb^{an}*	*al-bāb^{a}*	*al-abwāb^{a}*
Caso obliquo	*bāb^{in}*	*abwāb^{in}*	*al-bāb^{i}*	*al-abwāb^{i}*

L2!

La scomparsa della declinazione nelle varietà orali introduce l'uso di particelle per esprimere il complemento di specificazione. Questo aspetto aiuta nell'apprendimento della preposizione *di*, ma spinge anche lo studente ad omettere l'articolo determinativo (es. "Libro di Marco" per "Il libro di Marco"), in quanto in arabo classico/standard il complemento di specificazione va espresso tramite il "caso costrutto" che non prevede la preposizione "di" tra i due nomi e pone l'articolo determinativo solo prima del nome che specifica (es. it. "L'ufficio del direttore" → ar. "Ufficio il direttore").

- i generi sono maschile e femminile. In italiano di norma i due generi sono entrambi marcati, in arabo solo il femminile possiede una forma propria (es. maestr***o*** → *mu'allim*; maestr***a*** → *mu'allim**a***). Altri nomi, al contrario, non hanno una forma femminile, ma sono tali solo per significato (nomi propri di persona, di isole, parti del corpo) o per uso (es. fuoco, sole, vento, vino):

14 La *-l* dell'articolo viene assimilata nella lettura, e non nella scrittura, davanti alle lettere arabe definite solari, ossia dentali, interdentali e sibilanti. Molte parole di origine araba sono presenti in italiano insieme all'articolo che le precede, ad esempio *al*chimia da *al-kimiya*.

15 Questa declinazione è conosciuta con il termine triptota, in quanto si basa su tre casi. In realtà ne esiste anche un'altra chiamata diptota che ha solo due casi ed è seguita da particolari categorie di nomi e aggettivi.

L2! Segue una lista di parole che hanno un genere diverso in arabo rispetto all'italiano:

Italiano (f.) → Arabo (m.)		Italiano (m.) → Arabo (f.)	
acqua	panetteria	biglietto	parco
barca	piscina	cancellino	piede
biro	porta	cestino	quadro
casa	primavera	dente	righello
classe	scienza	dito	semaforo
estate	sedia	frigo	sole
fabbrica	stagione	fuoco	terra
lago	statua	gesso	vaso
libertà	storia	occhio	vento
montagna	via	orecchio	vino

- i numeri sono tre: singolare, duale (es. due studenti/porte. Nelle varietà è usato quasi esclusivamente per le parti doppie del corso) e plurale che, pur in presenza di suffissi regolari (plurale sano) per i due generi, favorisce un considerevole uso di forme irregolari (plurale fratto), sia per i sostantivi sia per gli aggettivi. Si ottengono attraverso l'aggiunta di prefissi, infissi e suffissi di tipo consonantico e/o vocalico, partendo chiaramente dalla radice originaria della parola. Queste forme di plurale non sono prevedibili a partire dal singolare, per cui bisogna memorizzarle:

Plurale regolare			
Maestro	*mu'allim*	*mu'allim**ūn***	Maestri
Maestra	*mu'allim**a***	*mu'allim**āt***	Maestre

Plurale irregolare			
Porta	*bāb*	*abwāb*	Porte
Penna	*qalam*	*aqlām*	Penne
Casa	*bayt*	*buyūt*	Casa
Banca	*bank*	*bunūk*	Banche

- il sistema dimostrativo presenta due gradi di deissi: prossimità e lontananza, per ognuno dei quali si riscontrano due generi (maschile e femminile) e tre numeri (singolare, duale, plurale). Come per le altre categorie, nelle varietà il duale non è presente. Se il dimostrativo non è seguito dall'articolo ha funzione di pronome, viceversa figura come aggettivo dimostrativo (es. it. "Questo ragazzo studia molto" → ar. "Questo il ragazzo studia molto").

L2! Questa caratteristica fa produrre, soprattutto ai livelli iniziali di italiano L2, enunciati del tipo "Questa/Quella la casa" per "Questa/Quella casa".

Sistema pronominale

Si distinguono tre persone, tre numeri (singolare, duale, plurale) e due generi (maschile, femminile):

Singolare					Duale		Plurale				
Io (m. e f.)	Tu (m.)	Tu (f.)	Lui	Lei	Voi due (m. e f.)	Loro due (m. e f)[16]	Noi	Voi (m.)	Voi (f.)	Loro (m.)	Loro (f.)

Il pronome di cortesia "Lei" non si usa. Ci si dà sempre del "tu", tranne in alcuni casi in cui ci si dà del "voi", o nelle diverse varietà dell'arabo si usano parole di cortesia (es. Signore/a), accompagnate dal pronome personale suffisso relativo alla 2ª persona del plurale.

I pronomi personali hanno due forme:

- una indipendente usata nella funzione di pronome personale soggetto (es. *Anta*, "tu – [mas.]"), che precede il verbo e come in italiano può essere sottinteso;
- una suffissa con funzione di complemento, attaccata a verbi (es. *-ka* "te-ti [mas.]" → ra'atu*ka* "ti ho visto") o alle preposizioni (es. ma'a*ka* "con te"), oppure di possessivo attaccata ai nomi (es. baytu*ka* "La tua casa").

Vale la pena esplicitare qualche elemento in più sull'uso dei possessivi in arabo, al fine di comprendere le difficoltà che un apprendente arabofono di italiano L2 può riscontrare:

- diversamente dall'italiano il pronome suffisso si riferisce al possessore e non alla cosa posseduta, dunque non concorda mai in genere e numero (allo stesso modo dell'inglese);
- l'articolo determinativo non accompagna mai la cosa posseduta (es. it. "Il mio quaderno" → ar. Quaderno me);
- se la cosa posseduta è indeterminata il pronome personale suffisso non si attacca alla cosa posseduta ma alla preposizione li- "di" (es. it. "Un mio quaderno" → ar. "Quaderno di me") o impone una costruzione con l'uso di un complemento partitivo (es. it. "Un mio quaderno" → ar. "Un quaderno dei miei quaderni").

Per quanto riguarda i pronomi possessivi, l'arabo non contempla la loro presenza, pertanto si ricorre alla ripetizione della cosa posseduta (es. it. "Il mio quaderno e il tuo" → ar. "Quaderno me e quaderno te").

Sistema verbale

In arabo standard il verbo non si basa, a differenza dell'italiano, su diverse coniugazioni (*-are*; *-ere*; *-ire*). L'infinto in italiano corrisponde in arabo alla 3ª persona singolare maschile del *perfetto* (in latino e greco è la 1ª persona singolare dell'indicativo presente), in quanto formata solo dalle tre lettere, più raramente due o quattro, di base della radice:

Italiano: infinito		Arabo: 3ª pers. sing. mas. *perfetto*
scrivere	→	***kataba*** ("ha scritto/scrisse")
andare		***dhahaba*** ("è andato/andò")

Per cercare il significato di una parola nel dizionario arabo occorre anzitutto individuare la sua radice consonantica. La consultazione del dizionario per un non arabofono, abituato al sistema di ricerca per lemmi (es. il lemma del verbo è l'infinito; il lemma del nome è il maschile o il femminile singolare), si rivela sicuramente di non facile uso, visto che la parola che si vuole trovare non va cercata a partire dalla lettera iniziale, ma dalla radice della parola stessa (es. ***ma*drasa**, "scuola", si cerca sotto la radice ***DRS***; ***Isti*qbāl**, "accoglienza", sotto ***QBL***): un'operazione che si può trasformare in un rompicapo, dinanzi a parole costruite su radici che contengono lettere deboli e pertanto soggette a una serie di modificazioni. La successione delle radici segue l'ordine alfabetico. Si parte con la prima forma verbale alla 3ª pers. sing. mas. del verbo *perfetto*, seguita dalle altre forme verbali derivate e da quelle pronominali (sostantivi, aggettivi, infiniti con valore sostantivale, participi attivi e passivi).

16 Nella coniugazione dei verbi si distinguono due forme, una maschile e una femminile, pur essendo il pronome personale uguale per tutti e due i generi.

In un'ottica di valorizzazione degli aspetti strumentali e metacognitivi (riflessione sulla lingua), il docente di L2 può creare esercizi *ad hoc* per gli apprendenti arabofoni, per aiutarli nella consultazione del dizionario italiano, visto il diverso funzionamento di quello arabo.

Esistono categorie di verbi regolari e irregolari dati dalla presenza tra le radicali di particolari lettere, tra cui le semivocali/semiconsonanti. Dalla forma di base, altrimenti definita semplice o primitiva, si possono costruire varie forme derivate, con l'aggiunta di prefissi, infissi, o suffissi, per esprimere delle sfumature diverse rispetto al significato di partenza. Anche se non tutte le radici sfruttano tutte le forme, quelle possibili sono dieci. Partendo da quella di base, il significato verbale può quindi diventare causativo, di reciprocità, passivo, riflessivo, ecc., pur rimanendo sempre nella stessa area semantica generale indicata dalla radice. Tutte le forme, escluse la settima e la nona, hanno due diatesi: attiva e passiva, e seguono le stesse regole del verbo base per le diverse coniugazioni.

Radice *KTB* = "scrivere"	
Forma verbale	**Traduzione**
***K*ataba**	Scrivere
***K*attaba**	Far scrivere/dettare a qn. qc.
***K*ātaba**	Scrivere a qn.
*Tak***ātaba**	Essere in corrispondenza
*In***kataba**	Abbonarsi
***I*ktataba**	Iscriversi
*Ista***k**taba	Far fare a qn. una copia di qc.

Si tratta chiaramente di un sistema molto diverso da quello italiano che per esprimere la modalità fa uso invece di verbi o avverbi (es. valore causativo "*Ho fatto* studiare"; valore intensivo e estensivo "Ha studiato *molto*").

Il verbo in arabo ha un valore prioritariamente aspettuale, nel senso che indica la modalità con cui il parlante considera la durata dell'azione (si consideri, ad esempio, la differenza tra Passato prossimo e Imperfetto in italiano o tra *Present* e *Present continuous* in inglese). Pertanto si osserva l'opposizione tra:

- *perfetto* (*māḍī*), caratterizzato da suffissi. Indica un'azione compiuta o finita. In italiano corrisponde al passato prossimo o passato remoto;
- *imperfetto* (*muḍāri'*), caratterizzato da prefissi. Indica un'azione non ancora compiuta e/o iniziata o da compiersi. In italiano corrisponde al presente o al futuro.

Inoltre si riscontrano anche:

- imperativo (*amr*) con la stessa corrispondenza in italiano;
- participio attivo (*ism fā'il*), con valore di agente, è spesso sostitutivo del presente con verbi che indicano azione o movimento;
- participio passivo (*ism maf'ūl*), ha lo stesso valore in italiano;
- infinito (*maṣdar*) con funzione di nome verbale (es. lo studiare, lo scrivere, ecc.).

L'*imperfetto* può esprimere il futuro italiano tramite la particella *sawfa* o con l'aggiunta del prefisso *sa-* (es. *adrusu* "studio"; *sawfa adrusu*/*sa-adrusu* "studierò"). Inoltre, preceduto da diverse particelle che cambiano la vocale breve (*u*, *a*, o assenza di suono) presente sull'ultima lettera del verbo, può svolgere la funzione di diversi modi verbali (indicativo, congiuntivo, iussivo). Queste distinzioni nelle varietà locali/regionali sono praticamente assenti.

Dal momento che nei prefissi e nei suffissi del verbo è già presente l'elemento pronominale, come in italiano, non è necessario esprimere il pronome personale, se non quando è necessario esplicitare il soggetto.

La frase

Nel costruire la frase gli arabofoni ordinano i costituenti a partire da ciò che regge e solo dopo ciò che specifica. Un esempio può essere, come visto in precedenza, la posizione che assume l'aggettivo rispetto al nome (it. "La casa bella/La bella casa" → ar. "La casa la bella") o l'assenza di posposizioni (it. "Cinque mesi prima" → ar. "Prima cinque mesi"). Questo principio generale è anche alla base dell'inserimento della lingua araba da parte dei linguistici nella tipologia delle lingue in cui l'ordine dei costituenti della frase dichiarativa semplice è *VSO* (verbo + soggetto + verbo) [17], anche se nelle diverse varietà, nonché nell'arabo moderno, c'è la tendenza ad adottare l'ordine usato anche generalmente in italiano, ossia *SVO* (soggetto + verbo + oggetto).

Tipologia sintattica	
Italiano	Arabo
SVO	*VSO* (*SVO*)

La scelta dell'uno o dell'altro ordine influisce sulla concordanza tra soggetto e verbo. Se l'ordine della frase è *SVO*, soggetto e verbo concordano sempre in genere e numero. Contrariamente se l'ordine è *VSO*, l'accordo si verifica in base al genere, ma non nel numero, e il verbo rimane alla 3ª persona singolare. Infine, se il soggetto è plurale e non si riferisce ad esseri umani, sia in *SVO* che *VSO*, l'accordo è sempre al femminile singolare:

Italiano	**Arabo**	
"Gli studenti studiano a casa"	"Gli studenti studiano a casa"	*SVO* (esseri umani)
"Le studentesse vanno a scuola"	"Le studentesse vanno a scuola"	
"I computer funzionano"	"I computer funziona"	*SVO* (esseri non umani)
"Le penne sono cadute"	"Le penne è caduta"	
"Gli studenti studiano a casa"	"Studia gli studenti a casa"	*VSO* (esseri umani)
"Le studentesse vanno a scuola"	"Va a scuola le studentesse"	
"I computer funzionano"	"Funziona i computer"	*VSO* (esseri non umani)
"Le penne sono cadute"	"È caduta le penne"	

Il verbo Essere

Quando in italiano il predicato nominale è introdotto dalla *copula* (verbo essere), se l'enunciato è al presente e nella forma affermativa, in arabo tra il soggetto e il predicato non compare nessun verbo, formando in questo modo una frase di tipo nominale (es. it. "Io sono Amira" → ar. "Io Amira"; it. "Qual è il tuo nome?" → ar. "Quale il tuo nome?"), che in italiano si può riscontrare in espressioni del tipo: "Bambini, un gelato?" o "Domani bel tempo in Lombardia!".

L2!

Questa peculiarità porta lo studente arabofono ad omettere il verbo essere nella sua produzione o ad avere difficoltà a differenziare l'uso del singolare e del plurale, come dell'accordo, in una fase di apprendimento successiva a quella iniziale.

17 Come le lingue celtiche, l'ebraico, l'aramaico, il berbero, il masai e le lingue polinesiane.

Nella forma negativa invece si usa il verbo *laysa* (“non esser[e/ci]”) che si coniuga come un *perfetto*, ma si usa per l’*imperfetto*.

Per il passato e il futuro in arabo esiste il verbo *kāna* (“essere/stare/esistere”), che per ciascun tempo ha una propria coniugazione. Può avere anche la funzione di ausiliare: fatto precedere al *perfetto* ad un verbo anch’esso al *perfetto* traduce il trapassato prossimo italiano, mentre se precede un *imperfetto* rende l’imperfetto italiano. Infine, se *kāna* all’*imperfetto* precede un verbo al *perfetto* traduce il futuro anteriore italiano.

Il verbo Avere

In arabo il verbo “avere” come forma verbale non esiste, anche se si riscontra il verbo *malaka*, “possedere”. Pertanto l’idea di possesso, come succede anche in altre lingue indoeuropee quali l’irlandese e il russo, si realizza tramite complementi figurati:

- di luogo (*‘inda* “presso”) per un possesso generico, “avere a disposizione”. È l’unica forma usata nelle varietà;
- di attribuzione (*li-* “a”) per un possesso vero e proprio;
- di compagnia (*ma‘a* “con”) per un possesso temporaneo, “avere con sé”.

Italiano	Arabo
“Io ho un libro”	“Presso di me un libro”
	“A me un libro”
	“Con me un libro”

Per rendere una frase negativa ci sono quattro particelle (*mā*, *lā*, *lam*, *lan*) antecedenti il verbo, che cambiano a seconda del tempo e modo verbale.

Per fornire un esempio delle difficoltà che un apprendente arabofono può incontrare nel processo di apprendimento della L2, vengono riportati due produzioni scritte di due livelli diversi.

Attività: narrazione di una storia attraverso lo stimolo di un film muto.

CONSEGNA

Scrivete il racconto della storia che avete appena visto (se siete in grado, raccontate che cosa è successo al passato). Avete 1 ora di tempo. BUON LAVORO!

Una donna e suo marito vorrei fare un viaggio alla campeggio. avante di prendere la strada passano al binzinaio. il marito la paga e il portafoglio perda e non fare attenzione e quando arriva al campeggio deve paga cerca la cartina e non trovata il marito retorna e telefonata alla polizia finalemente trova il portafoglio e retorna al campeggio.[18]

18 Produzione scritta di un arabofono egiziano di livello elementare. Tratto da Piantoni, in Ghezzi, Guerini, Molinelli, 2004.

Attività: narrazione di una storia attraverso lo stimolo di un film muto.

CONSEGNA

Scrivete il racconto della storia che avete appena visto (se siete in grado, raccontate che cosa è successo al passato). Avete 1 ora di tempo. BUON LAVORO!

ABIAMO VIS TO UN fILMATO ChE RACONTA STORIA DI UN GIOVANNI RAGASSO IN COMPANIA CO LA SU RAGASSA. MENTER STAVANO ANDANDO IL CAMPIGGIO Se SONO fERMATI PER fAR fORNIMENTO DI BINZIGNA. MAILRAGASSO DOPO AVER PAGATO hA PERSSO IL SU PORTAfOgLIO SENZA fAR CASO.
ANDANDO POI ILCAMPIGGIO IL MOMENTO DI PAGARE SeNECORTO!
ALORE PENSATO SUPITO DI TORNARE DAL BINZINAIO
Quando ARIVO IL DISTRIBUTORE DELLA BINZIGNA, IL BINZINAIO
LI hA DETTO che IL SU PORTAfogLIO LI ha TROVATO UN SIgNORE chE
ha LACIATO IL SU NUMERO TELEfONICO.
IL RAGASSO ~~DOPO DI ESSER PRESSENTATO~~ SI PRESENTO E SefATOCONCERE PER IL TELEFONO ANDATO A RICOPERARE IL SU PORTAfOgLIO. RINgRAZIANDO qul SIgNORE è TORNATO DAL SU RAGASSA IN CAMPIGGIO[19]

Incontro di lingue: gli arabismi nella lingua italiana e i prestiti nella lingua araba

Leila aveva ancora la cuffia in testa, quando si buttò sul materasso ricamando con il pensiero sulla figura meschina che il suo ragazzo le aveva fatto fare… Era stata ai grandi magazzini, per comprare una risma di carta a quadretti, utile per gli esercizi di algebra. Quel mammalucco le aveva detto che ne avrebbe trovata a tariffe ridotte: "Un taccuino dal cartolaio ti costerebbe una cifra, ma se fai bene i conti un foglio di quella risma viene quasi zero." C'era andata di corsa, in carovana con le sue amiche, guadando la folla di quel sabato pomeriggio, torrido per il vento di scirocco. Avevano girato dappertutto, un vero safari tra i reparti, ma non avevano trovato che almanacchi alla rinfusa in un bailamme da bazar. Le aveva dato per l'ennesima volta un'indicazione sbagliata, che fardello sopportare i suoi scherzi! Con lei era sempre uno zucchero, come un alfiere che la scortava fin nei posti più remoti: baite in montagna, darsene sul lungomare… ma le sue amiche proprio non le sopportava: "Carciofi che si scambiano salamelecchi sul sofà" le definiva grattandosi la nuca e facendo lo sguardo d'assassino. Bisognava sempre dare la tara a quel che diceva, e ne diceva a bizzeffe. Era proprio un fanfarone, quando non esagerava e faceva macabri scherzi di cattivo gusto. La razzia di carta nuova di zecca l'aveva fatta chissà dove, e che venisse dai grandi magazzini loro se l'erano bevuta come un sorbetto! Ancora una volta le aveva battute con uno scaccomatto[20].

19 Produzione scritta di un arabofono maghrebino di livello intermedio, che ha appreso spontaneamente l'italiano in Italia e presenta un notevole differenza di livello tra il parlato e lo scritto. *Ibid*.

20 Branca, Cuciniello, 2006: 124-5.

Le parole di origine araba presenti in questo surreale racconto sono le seguenti:

Italiano	Arabo	Significato in arabo
Alfiere	*al-fāris*	Cavaliere
Algebra	*al-jabr*	Parola usata dal matematico al-Khwàrizmi (da cui deriva “algoritmo”)
Almanacco	*al-manākh*	Clima
Assassino	*Hashshāsh*	Fumatore di hashish
Baita	*bayt*	Casa
Bizzeffe	*bi-l-ziyāda*	A volontà
Carciofo	*Khărshūf*	Carciofo
Cifra	*Sifr*	Zero
Cuffia	*kūfiyya*	Copricapo tipico di Kufa (Iraq)
Darsena	*Dar al-sina’a*	Casa dell’industria
Fardello	*Fardiyya*	Precetto religioso
Fanfarone	*Fanfara*	Chiacchierare/Parlare a vuoto
Guadare	Wādi	Corso d’acqua
Macabro	*Maqābir*	Tombe
Magazzino	*Makhāzin*	Depositi
Mammalucco	*Mamlūk*	Nome di una dinastia che deriva dal termine “schiavo”
Materasso	*Matrah*	Cosa gettata in terra
Meschino	*Miskīn*	Povero
Nuca	*Nuqra*	Foro occipitale
Ragazzo	*Raqqās*	Ballerino (usato per i garzoni e camerieri)
Razzia	*ghaza*	Spedizione dei predoni
Ricamare	*Raqm*	Disegnare
Risma	*Rizma*	Pacco
Safari	*Safar*	Viaggio
Salamelecco	*Al-salām ‘alaykum*	Saluto islamico, “Pace su di voi”
Scacco matto	*Sha mat*	Il re è morto (deriva dal persiano)
Scirocco	*Sharqī*	Vento (orientale)
Sofà	*Suffa*	Panchina (deriva dal persiano)
Sorbetto	*Sharīb*	Bevanda
Taccuino	*Taqwīm*	Calendario
Tariffa	*Ta’rifa*	Somma determinata
Zecca	*Sikka*	Conio
Zucchero	*Sukkar*	Zucchero

Come per le altre lingue, l'arabo è stato influenzato da diversi popoli e culture, prendendo in prestito molte parole, nonché idee e concetti da altre lingue. Può essere interessante osservare che l'arabo, diversamente dall'italiano, ha una tendenza molto marcata ad integrare i prestiti linguistici nelle sua struttura grammaticale. Ad esempio in italiano la parola "film" ha la stessa forma per il singolare e il plurale, in arabo invece *film* diventa al plurale *aflām*, sulla base della costruzione di un plurale fratto (irregolare).

Di seguito alcuni esempi di prestiti nel vocabolario arabo[21]:

Arabo	Origine del prestito	Arabo	Origine del prestito
bābūr	fr. vapeur	*haydrūjīn*	ing. hidrogene
bakālūryā	fr. baccalauréat	*Īryāl*	ing. aerial
bank	it. banca	*jandarma*	fr. gendarme
bārāshūtīst	fr. parachutiste	*jughrāfyā*	gr. geographya
bitrūl	fr. pétrole	*jurnāl*	fr. journal
brins	fr. prince	*kātīdrā'iyya*	It. cattedrale
buhīmīyya	fr. bohême	*kumbyūter*	ing. computer
bulīs	fr. police	*majistīr*	fr. magistère
burjuwāziyya	fr. bourgeoisie	*maykrūfūn*	ing. microphone
dīmūqrātīyā	fr. démocratie	*nāmūs*	gr. nomos
duktūra	fr. doctorat	*qānūn*	gr. kanon
faylasūf	gr. philosophos	*rūmāntīzm*	fr. romantisme
faytāmīn	ing. vitamine	*saykūlūjyā*	ing. psychology
fīlm	ing. film	*sirāt*	Tardo lat. strata
ghazīta	it. gazzetta	*tarabeza* (Egitto)	gr. trapeza (tavolo)

Nell'ottocento quando *Muḥammad 'Alī Pāshā* (1769 – 1849), capo militare albanese, fondatore dell'Egitto moderno e della dinastia che vi regnò fino al 1953, ebbe il desiderio di modernizzare l'Egitto, ricorse all'aiuto di moltissimi europei. Tra questi tantissimi italiani operarono nei più diversi campi (medico, istruzione, navigazione, servizio postale, archeologia, ecc.), nonché contribuirono ai lavori per la costruzione del canale di Suez.

21 *ibid.*

Ecco perché ancora oggi si riscontrano prestiti italiani nella lingua parlata in Egitto[22]. Se ne propongono alcuni:

Arabo	Italiano	Arabo	Italiano
Akādīmiyya	Accademia	*Iksira*	Extra/di gran qualità
Alafranka	Alla maniera occidentale	*Inflwanza*	Influenza
Banyu	Vasca da bagno	*Isbrīsū*	Espresso
Balakūna	Balcone	*Istabīna*	Ci siamo accordati
Bas(z)illa	Piselli	*Jakitta*	Giacca
Bāstā	Pasta	*Kalimāri*	Calamari
Battariyya	Batteria	*Kambiyāla*	Cambiale
Bilyārdū	Bigliardo	*kambyu*	Cambio
Binsa	Pinza	*Kartūna*	Scatola di cartone
Birīmu	Di prima qualità	*kūmīdya*	Commedia
Bītsa	Pizza	*Mārgarītā*	Margherita (pizza)
Biyānū	Pianoforte	*Makarūna*	Maccheroni/Pasta in generale
Brūva	Camerino	*Mīdālya*	Medaglia
Bubīna	Bobina	*Mubilya*	Mobilia
Būrsa	Borsa (affari)	*Nimra*	Numero (es. telefonico ≠cifra)
Būsla	Bussola	*Nyūkī*	Gnocchi
Būsta	Posta	*Rubabikya*	Roba vecchia (grido del rigattiere)
Diblūm	Diploma	*Rukama*	Ricamo
Diblūmāsiyya	Diplomazia	*Rushitta*	Ricetta (medica)
Fātūra	Fattura/Scontrino	*Rustu*	Arrosto
Falṣu	Falso (oro)	*Sāla*	Sala
Fīnu	Fino (pane tipo *baguette*)	*Salaṭa*	Insalata
Gambarī	Gamberi	*Ṣalṣa*	Salsa
Sikundu	Di seconda scelta	*Vīdyū*	Video
Tirsu	Di terza classe	*Vīlla*	Villa
Ṭūrṭa	Torta	*Vīrānda*	Veranda
Ūbirā	Opera	*Vitrīna*	Vetrina

L2! Si provi a trovarne altri con studenti egiziani:

Arabo	Italiano	Arabo	Italiano

22 Ciffoletti, 1986: 106-140.

2.1.3 Domande e risposte

أُطلب العلم من المهد إلى اللحد
Uṭlub al-ʻilm min al-mahd ilā l-laḥd
"Cercate la conoscenza dalla culla alla tomba"
(*Muḥammad*)

Si riportano alcune domande raccolte in diversi anni all'interno di percorsi di formazione con docenti di scuole di ogni ordine e grado. Le relative risposte non vanno ritenute *tout court* come "soluzioni" alle questioni che si pongono, ma sono dei suggerimenti/punti di attenzione che possono aiutare soprattutto nelle prime fasi di incontro. Gli "altri" non sono culture, ma persone, perciò bisogna sempre anche valorizzare le singole soggettività: in questo modo si eviterà un approccio caratterizzato da stereotipi.

Ho in classe due arabofoni, uno viene dal Marocco e un altro dall'Egitto. So che la lingua orale da loro utilizzata ha molti tratti differenti e che rappresenta una varietà della lingua araba. La lingua scritta che usano è uguale o diversa? Cosa comportano queste caratteristiche della L1 nell'apprendimento della L2?

La lingua scritta è uguale per entrambi. Alla luce della situazione diglossica, è importante che il docente di Italiano L2 spieghi chiaramente allo studente arabofono che le competenze linguistiche di italiano che sta acquisendo possono essere impiegate sia nella produzione orale sia in quella scritta. Si ricordi a questo proposito che l'arabofono effettivamente pensa e parla in una lingua che generalmente non scrive (es. egiziano) e scrive in una lingua in cui parla in rare occasioni (arabo standard).

Il fatto che il suono *p* non esista nell'alfabeto arabo significa che un arabofono non riesce a pronunciarlo?

Proponendo, ad esempio, esercizi mirati alla discriminazione fonologica (b/p), all'individuazione di parole che contengano l'uno e/o l'altro grafema e alla lettura e scrittura, riuscirà a riconoscere e pronunciare questo suo. È importante anche far capire che i due suoni (b/p), alternandosi all'interno di una parola, possono avere un valore distintivo e far cambiare il significato stesso della parola (cfr. pag. 42). Si tenga presente che, in genere, gli apprendenti arabofoni provenienti dai paesi del Maghreb che hanno studiato il francese, sono facilitati nella produzione corretta di questo suono.

Quali sono le difficoltà che un apprendente arabofono affronta relativamente all'aspetto grafico della lingua italiana e quali sono le attività da proporre?

Gli apprendenti che hanno frequentato almeno la scuola primaria, hanno di solito una basilare conoscenza di lingua straniera, in genere francese o inglese. Questo significa che l'alfabeto latino è già conosciuto nei suoni grafemi (rimane tuttavia da affrontare la relativa produzione dei suoni in italiano). Fin dai livelli iniziali di apprendimento, è importante evidenziare le caratteristiche dell'italiano scritto, ad esempio la differenza tra minuscole e maiuscole, i caratteri tipografici, la punteggiatura, ecc., peculiarità non riscontrabili, o non rigidamente codificate come nel caso della punteggiatura, in arabo. Inoltre, essendo la scrittura la diretta rappresentazione del linguaggio, è importante che l'apprendente raggiunga la consapevolezza fonologica dei suoni in italiano, affinché, partendo dalla realtà, si possa collegare il suono al segno:

Realtà esterna	Linguaggio orale	Lingua scritta
	/kaza/	Casa

Perché la mia studentessa tunisina quando parla con le altre compagne di corso arabofone passa dall'arabo al francese, inserendo nelle frasi anche parole di italiano?

Il passaggio da una lingua a un'altra può servire a colmare le lacune linguistiche dovute ancora ad una debole padronanza della nuova lingua, un fenomeno definito "enunciazione mistilingue" (*code mixing*). Quando con l'aumentare della competenza in L2 il fenomeno persiste, le ragioni possono, ad esempio, essere trovate nella ricerca di un'identità di gruppo rispetto alla maggioranza della popolazione. Diversamente va letto come espressione di una duplice/plurima competenza linguistica.

Che peso può avere l'arabo nella biografia linguistica di un apprendente musulmano non arabofono?

Il fatto che il Corano sia scritto in arabo ha un'influenza non di poco conto su tutti i musulmani, arabofoni e non. Le lingue dei popoli islamici sono state molto arricchite, chiaramente soprattutto nell'ambito religioso, con prestiti lessicali arabi, spesso adattati alla pronuncia locale. È interessante, ad esempio, il caso del *fārsī* (neopersiano), una lingua non semitica come l'arabo, ma appartenente alla famiglia delle lingue indoeuropee, che ha un numero di parole arabe rapportabile ai prestiti neolatini dell'inglese.

Che concetto hanno gli arabofoni dell'insegnante e dell'insegnamento?

Spesso quando si parla di istruzione nel mondo arabo, il primissimo pensiero va alla scuola coranica, che, soprattutto in alcune zone rurali, può rappresentare l'unica forma d'istruzione in situazioni di marginalizzazione. Soprattutto nelle aree urbane, non mancano scuole pubbliche e private, alcune delle quali ispirate al sistema educativo occidentale. A partire dagli anni novanta nei paesi arabi l'istruzione è stata sviluppata sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo, adottando strategie e obiettivi nuovi, anche se l'approccio cognitivo che generalmente si riscontra risulta abbastanza differente da quello prevalente nella pedagogia occidentale. Larghissimo spazio è dato alla memoria, e la scrittura, caratteristica di tutte le lingue semitiche, serve a *ricordare* più che ad *imparare*. L'insegnamento vero dunque nasce dalla voce dell'insegnante più che dai libri. Il testo non va discusso, ma semplicemente commentato: la *conoscenza* corrisponde al principio dell'*acquisizione* più che a quello della *creatività*.

Ho contattato un mediatore arabofono che viene dall'Egitto per poter comunicare con uno studente da poco arrivato dal Marocco. Ho notato però che i due hanno avuto qualche difficoltà nel comprendersi, perché?

Ferma restando la caratteristica diglossica (separazione tra lingua scritta, comune a tutti i paesi, e le diverse varietà orali) della lingua araba, uno studente che viene dal Marocco non è detto che abbia come L1 l'arabo o qualche sua varietà. Potrebbe infatti provenire da una comunità berberofona e aver appreso l'arabo solo a scuola o in altri contesti sociali. Si tratta di un punto di attenzione per il docente di L2 nel ricostruire la biografia linguistica dell'apprendente.

Qual è la percezione dell'italiano da parte degli studenti arabofoni?[23]

L'italiano risulta essere una lingua difficile, ma meno dell'arabo che è anche più ricca. È utile impararla bene sia nello scritto che nell'orale per potersi inserire nella società (la dicotomia scritto/orale riflette la situazione della diglossia: scritto varietà alta, orale varietà bassa). I dialetti italiani vengono riconosciuti come qualcosa di diverso dall'italiano. Per coloro che vengono dal Maghreb, che hanno già avuto una scolarizzazione in francese, l'italiano viene percepito come una sorta di *continuum* rispetto al francese e quindi più facile da apprendere. Infine, si esprime una notevole difficoltà di integrare le nozioni linguistiche della lingua araba con quelle della lingua italiana, per un'evidente mancanza di riflessione sulla L1, anche da parte di persone che hanno un grado di istruzione alto.

Come posso inquadrare gli errori dell'apprendente arabofono rispetto all'Italiano L2?

Ogni errore ha le sue specifiche giustificazioni e richiede degli interventi mirati e non un trattamento

23 Per rispondere a questa domanda si riportano diversi dati emersi da alcune interviste fatte ad arabofoni, all'interno di un progetto di ricerca. Cuzzolin, in Vedovelli, Massara, Giacalone Ramat, 2004.

generalizzato. Prendendo come riferimento la tassonomia comparativa (Duley, Burt, 1974), gli errori si possono riferire a diversi livelli:

Errori evolutivi	Errori interlinguali	Errori ambigui
Si riscontrano sia negli apprendenti arabofoni di Italiano L2, sia negli apprendenti di italiano L1. Questa tipologia di errori non riflette le caratteristiche dell'arabo.	Si riscontrano solo negli apprendenti arabofoni di Italiano L2. Questa tipologia di errori riflette solo le caratteristiche dell'arabo e non si riscontrano in apprendenti di italiano L1.	Si riscontrano sia negli apprendenti arabofoni di Italiano L2, sia negli apprendenti di italiano L1.Questa tipologia di errori riflette le caratteristiche dell'italiano, oltre che dell'arabo.

Come posso traslitterare l'arabo in italiano?

La traslitterazione dei termini arabi in generale, a parte quella scientifica che segue precise regole, non è mai univoca in quanto può essere francesizzante (es. "Charfi" per *Sharfī*) o anglicizzante (es. "Masood" per *Mas'ūd*). Questo è il motivo per cui spesso uno stesso nome può essere riscontrato in diverse traslitterazioni (es. documenti).

Come sono composti i nomi propri?

Il nome proprio tradizionalmente è composto dal nome personale (*ism*), ad esempio *Ibrāhīm* (Abramo), da una designazione personale (*kunya*) che identifica chi la porta, ad esempio *Umm* ("madre di") o *Abū* ("padre di") che nelle varietà maghrebine tende a diventare *Bū* (*bou* in grafia francese), ad esempio *Bourghiba* (in arabo classico *Abū Ruqayba*), primo presidente tunisino. Segue il matronimico o il patronimico (*nasab*), preceduto da *bint* ("figlia di") o *ibn* ("figlio di"), ad esempio *Ibn Rushd*, Averroè, *Ibn Sīnā*, Avicenna. In molti paesi la parola *Ibn* è omessa, o si trasforma in *Bin* o *Ben*, come in *Bin Laden* o *Ben 'Alī*. Segue la genealogia (*nisba*) che denota l'origine o il luogo di residenza, ad esempio *al-Baghdadi*, e infine il soprannome (*laqab*) come *al-Warrāq* ("il cartolaio"). Chiaramente con l'introduzione dei documenti e dell'anagrafe, i nomi propri sono stati ridotti, generalmente c'è un nome seguito dal nome di famiglia.

Nelle relazioni interpersonali come bisogna comportarsi, soprattutto al momento dell'accoglienza?

Sottolineando la pluralità di vissuti e approcci che si possono riscontrare tra gli apprendenti arabofoni, in linee generali in fase di accoglienza, soprattutto se ci si relaziona con il genere opposto, è consigliabile rivolgersi con il *Lei* ed è bene evitare di fissare lo sguardo negli occhi.

Come è scandito il tempo presso gli arabi?

Ferma restando la differenza principalmente per peculiarità culturali tra arabi musulmani e arabi non musulmani, l'unità base per l'organizzazione del tempo è il giorno che, come per gli ebrei, inizia al tramonto del sole: la notte di lunedì è per noi la domenica notte. Nei paesi arabi (e islamici) il giorno è scandito dai cinque appelli alla preghiera canonica, con un orario che varia nel corso dell'anno. Infatti il calendario islamico (inizio nel 622 con l'égira, il passaggio da Mecca a Medina di *Muḥammad*) è basato su una scansione del tempo lunare e non sulle stagioni, ha 12 mesi alternativamente di 30 e 29 giorni e 354 giorni all'anno. Accanto al calendario liturgico islamico, tra i cui mesi si ricorda quello di *Ramaḍān* dedicato al digiuno (in questo mese fu rivelato a *Muḥammad* il Corano per il tramite dell'arcangelo Gabriele), viene comunemente usato anche quello solare gregoriano: *Yanāyr*, *Fibrāyr*, *Mārs*, *Abrīl*, *Māyū*, *Yūniyū*, *Yūliyū*, *Aghusṭus*, *Sibtimbir*, *Uktūbir*, *Nūfambar*, *Dīsambar*. Generalmente le date hanno la doppia dizione, indicata alla fine da m. (*milād,* "Natale") e h. (*hijrī*, "dell'égira"), ad esempio 10 maggio 2014 m. /10 *rajab* 1435 h.

2.2 La lingua cinese
汉语 hànyǔ
中文 zhōngwén

di Erica Colussi*

2.2.1 La lingua cinese: geografia, storia, società

井底 之蛙 *(Jǐng dǐ zhī wā), Non guardare il cielo come le rane dal fondo del pozzo.*
(Proverbio cinese)

Il mondo cinese coinvolge un insieme geografico vastissimo: si estende dalla Siberia all'equatore e dalle rive del Pacifico al cuore del continente euroasiatico. La Cina copre le zone centrali dell'Asia con un territorio che si sviluppa sull'asse nord-sud per una lunghezza massima di circa 5500 km e su quello est-ovest per circa 5000 km. La sua area è di 9.6 milioni di km^2, pari al 6.5% dell'area totale del pianeta e immensamente vasta in confronto all'Italia che si estende per circa 301 mila km^2.

Ma chi sono gli abitanti di questo affascinante e complicato paese? Cosa ci viene in mente se pensiamo ai termini *Cina, cinesi, cinese*? Le risposte raccolte durante numerosi brainstorming proposti a docenti e volontari che si occupano di insegnamento dell'italiano come lingua seconda mostrano una panoramica di idee e concezioni del mondo cinese che possono rappresentare degli spunti utili per una riflessione.

La Cina:
la Cina è un paese con diverse culture ed etnie
la Cina ha un'importante storia e letteratura
ha una cultura lontana dalla nostra
grande sviluppo economico

I cinesi:
i cinesi sono tanti, sono tutti uguali
sono chiusi e autoreferenziali, ma laboriosi
gli studenti cinesi sono rispettosi e silenziosi
sono gentili e sorridenti

La lingua cinese:
la lingua cinese è affascinante e complessa, formata da disegni, simboli
il mondo in un disegno
gli ideogrammi sono belli da vedere
la lingua cinese è chiamata mandarino

La "lingua cinese" è un'unica lingua?

La Cina ha una popolazione di oltre 1 miliardo e 300 milioni di persone ed è composta da 56 gruppi etnici e minoranze che rendono la Repubblica Popolare Cinese un vero e proprio paese multietnico.
La lingua cinese ha una storia millenaria, ma ciò che la rende unica è la sua continuità, la sua capacità di rigenerarsi nel corso dei secoli e di mantenersi così in vita, adattandosi alle esigenze del mondo moderno. Nelle sue varietà linguistiche, è la lingua più parlata nel mondo ed è inoltre una delle sei lingue ufficiali dell'ONU accanto a inglese, francese, spagnolo, russo e arabo.
Dal punto di vista linguistico il cinese appartiene alle lingue della famiglia sino-tibetana, precisamente al ramo sinitico. Le lingue sino-tibetane sono parlate principalmente in Cina, Myanmar e Thailandia, oltre che in Nepal, India (Assam), Bangladesh. Dal punto di vista geografico, il cinese nelle sue varietà linguistiche e dialettali è parlato nella Repubblica Popolare Cinese da circa il 93% della popolazione di etnia *Hàn*. Al di fuori del Paese, la lingua cinese è parlata a Taiwan, a Singapore, in Malesia, in Indonesia e in altre comunità di emigrazione, negli Stati Uniti e in Europa, Italia compresa.

* Formatrice e collaboratrice Fondazione Ismu, Settore Educazione - www.ismu.org

Oltre alle lingue del ramo sinitico[1] della famiglia sino-tibetana in Cina sono parlate altre lingue che fanno parte di diverse famiglie:

- *Lingue altaiche* (tunguse in Manciuria, mongolo nella Mongolia Interna, turche come lo uigur nello Xīngjīan);
- *Lingue indoeuropee* (tagico, nell'estremo occidente)
- *Lingue sino-tibetane* del ramo tibeto-birmano (tibetano in Tibet)
- *Lingue austriche* (gruppo miáo-yáo, mon-khmer, tai, austronesiano)

All'interno del territorio cinese quindi si parlano lingue fortemente distanti le une dalle altre, perché facenti parte di famiglie linguistiche diverse, ma anche all'interno della stessa famiglia sino-tibetana vi è una varietà considerevole.
Si può parlare dunque di un'unica lingua cinese? La "lingua cinese", intesa come categoria linguistica unitaria non esiste, essa è costituita da un complesso sistema formato da sette sistemi linguistici autonomi e da oltre trecento dialetti.
Il più importante di tali sistemi è il *běijīnghuà* (lingua di Pechino), base del *pǔtōnghuà* (parlata comune, detto anche mandarino). Esso è stato sancito come lingua ufficiale della Cina contemporanea ed è la lingua madre di oltre il 70% della popolazione cinese appartenente all'etnia *Hàn*. Il cinese orale è infatti chiamato 汉语 *hànyǔ* ossia lingua degli *Hàn***.** Le altre parlate sono quelle formanti il gruppo *wú* (zona di Shànghǎi, regioni del Jiāngsū e Zhèjiāng, aree da cui provengono la maggior parte dei cinesi immigrati in Italia), il gruppo *yuè* (detto anche cantonese), la varietà *xiāng* (4,8% di locutori nella regione dello Húnán), la varietà *mǐn* (4,1% di parlanti nelle regioni dello Fújiàn, Guǎngdōng, Táiwān, cinesi in Thailandia, Malesia, Indonesia e Singapore) la varietà *kèjiā /hakka* (3,7% di parlanti nel nord del Guǎngdōng, nel Sìchuān e Táiwān) ed infine la parlata *gàn* (2,4% di locutori nel Jiāngxī e Húběi)[2].

15. Famiglie linguistiche sul territorio cinese

1 La famiglia delle lingue sino-tibetane si suddivide in due rami: il ramo sinitico (il cinese, le sue varietà linguistiche e dialetti) e il ramo tibeto-birmano (tibetano, birmano, yi- parlato nella regione del Sìchuān della Repubblica Popolare Cinese RPC).

2 I dati sui numeri di parlanti sono tratti da Banfi, 2004.

16. Principali regioni di provenienza dei migranti cinesi residenti in Italia

Una così grande varietà di lingue ed etnie come si associa all'idea stereotipata che i cinesi siano "tutti uguali"? É necessario innanzitutto fare una considerazione rilevante: la maggior parte dei migranti provenienti dalla Repubblica Popolare Cinese che si sono stabiliti in Italia arriva da un'area geografica specifica situata nel sud della provincia costiera cinese dello Zhèjiāng. In Lombardia la maggior parte dei residenti cinesi proviene dalla città di Wenzhou e specialmente dalle aree rurali limitrofe (Wencheng e Rui'an) e dal distretto di Qingtian. La città di Wenzhou nello Zhèjiāng è ritenuta il centro politico, economico e culturale, nonché il motore dello sviluppo industriale e commerciale della regione circostante. Importante porto e fulcro di scambi commerciali già in epoca Tang (618-907 d.C.), Wenzhou è diventata a partire dal 1984 una delle quattordici città costiere cinesi aperte agli investimenti e al commercio internazionale. Spesso le persone che arrivano dallo Zhèjiāng hanno un passato professionale di venditori ambulanti, lavoratori qualificati, cuochi, artigiani, falegnami, insegnanti, contabili, piccoli imprenditori, come proprietari di piccoli ristoranti, bar o sale da tè. Queste persone sono caratterizzate da una forte intraprendenza, aspirano soprattutto ad una occupazione autonoma che permetta loro di crescere e di realizzarsi, fortemente predisposti come sono alla continua ricerca di amicizie e protezioni ai fini della creazione di quella rete di relazioni *(guānxì)* indispensabile all'ottenimento non solo di autorizzazioni e permessi, ma anche del supporto finanziario necessario all'avviamento di una nuova attività. Sono noti in patria per la loro grande abilità nel commercio e per la spiccata vocazione imprenditoriale.
Oltre che dal Zhèjiāng, una piccola percentuale di cittadini cinesi residenti in Italia è invece originaria della provincia del Fújiàn e del nord-est cinese della provincia del Liáoníng. É importante sottolineare qui che le lingue parlate nelle diverse regioni della Cina sono diverse e all'interno di ogni regione ci sono dialetti differenti. Il plurilinguismo dei cinesi immigrati nel nostro paese è evidente dalle parole qui di seguito:

"Gli operai che lavorano con i miei genitori sono in parte del Zhejiang, ma ce ne sono anche del Fujian. Noi parliamo in dialetto con quelli che vengono dal Zhejiang e parliamo putonghua con quelli del Fujian. I miei genitori parlano poco italiano, quindi con i miei genitori parliamo in dialetto, con mio fratello un po' di italiano."[3]

Da un punto di vista linguistico quindi un pechinese non capisce un cantonese più di quanto un tedesco possa capire un italiano. Basti pensare solamente che il pronome personale "io" 我 a Pechino si dice *wǒ* e a Canton si pronuncia *ngó*. Ma da un punto di vista culturale c'è maggiore prossimità e condivisione fra un pechinese e un cantonese di quanta ce ne sia fra un londinese e un newyorkese anche se parlano quasi la stessa lingua. Ciò accade perché i due parlanti provenienti dalla Cina si sentono parte di una stessa Nazione, condividono un senso di appartenenza ad una medesima cultura e uno stesso sistema di scrittura.

Un'unica scrittura

Tutte queste differenti lingue sono rese al livello grafematico da un unico sistema di scrittura (中文 *zhōngwén* = cinese scritto). Qualsiasi testo scritto risulta perfettamente comprensibile, indipendentemente dal diverso modo in cui venga pronunciato. Sarebbe come se la nostra scrittura usasse i numeri anziché le lettere: ad esempio il numero "2" può essere pronunciato in vari modi ("due", "two" ,"deux", "zwei", ecc.), ma visivamente è compreso da tutti gli individui che conoscono i numeri arabi.

3 Ceccagno, 2004.

I caratteri cinesi sono riusciti a creare una comunità tramite segni piuttosto che suoni, come invece è avvenuto per tutte le società alfabetiche. L'intelligibilità della scrittura cinese ha fatto si che diventasse un mezzo di espressione universale in tutta l'Asia di civiltà e influenza cinese. Alcuni popoli come i Giapponesi, i Coreani e i Vietnamiti, la cui lingua è profondamente diversa da quella cinese, ne hanno adottato la scrittura che leggono a modo loro e secondo abitudini linguistiche proprie. Il cinese scritto è stata la lingua colta e di governo del Vietnam dal X secolo d.C. al XVII secolo; anche se oggi il sistema grafematico è basato sull'alfabeto latino, la conoscenza dei caratteri è considerata parte integrante della formazione medio alta. Nella Corea il sistema di scrittura cinese era utilizzato già nel V secolo d.C. Con la separazione del paese in due parti, avvenuta alla fine della Seconda Guerra Mondiale, la Corea del Nord ha adottato una scrittura nazionale alfabetica e la Corea del Sud ha invece mantenuto i caratteri cinesi in concomitanza con l'alfabeto coreano per i giornali e le opere di carattere scientifico. Il Giappone è stato influenzato dalla civiltà cinese a partire dal IV secolo d.C. e, non avendo un proprio sistema di scrittura, ha utilizzato i caratteri cinesi tradizionali insieme a due sillabari (hiragana e katakana) che derivano da grafie corsive o di parti di caratteri. Si può affermare che nell'Asia Orientale è esistita ed esiste ancora una vera comunità di civiltà caratterizzata dall'uso della scrittura cinese.

17. Calligrafia di Wang Xizhi (IV sec. a.C.). Inizio del poema sul Padiglione delle orchidee

Il cinese è una delle pochissime lingue contemporanee la cui storia è documentata da una ininterrotta tradizione che si estende dal II millennio a.C. fino ai giorni nostri. Non è da considerarsi una lingua ferma nel tempo e nello spazio, ma una lingua che ha conosciuto una evoluzione di millenni.

Origini dei caratteri tra storia e mito

Tra gli studiosi non vi è ancora accordo sull'epoca della comparsa della scrittura in Cina. Le prime testimonianze di strategie mnemoniche, quali ad esempio nodi su corde di fibre vegetali, si riscontrano nella fase primitiva (8000-3000 a.C.) dell' evoluzione dei caratteri cinesi.

La **tradizione cinese** ritiene che i caratteri sarebbero stati inventati da Ciang Jie, ministro del leggendario Imperatore Giallo, Huang Di (2898-2679 a.C.), che è stato, secondo la mitologia, il primo imperatore che ha creato l'unità cinese. Chang Jie avrebbe inventato il sistema grafematico cinese dopo aver studiato i corpi celesti, le tracce dei passi degli uccelli e degli animali, la forma dell'ombra degli alberi e gli oggetti naturali di cui aveva esperienza. Il rapporto dei caratteri cinesi con la natura è infatti molto forte: molti elementi costitutivi si riferiscono a realtà naturali come erba, fuoco, cavallo, acqua ecc. e il tracciato dei singoli caratteri riprende i movimenti presenti in natura come la pioggia che cade, le canne di bambù agitate dal vento ecc. Ciang Jie, per la realizzazione della sua opera, si sarebbe inoltre ispirato agli "otto trigrammi" (*bāguà*) fissati dal mitico imperatore Fu Xi (XXVIII secolo a.C.). Questo procedimento consisteva nell'interpretazione di 64 figure, dette esagrammi, costituite da sei linee sovrapposte: tali figure erano formate attraverso l'unione di una coppia di otto trigrammi. Queste linee erano intere o spezzate e rappresentavano rispettivamente lo Yang e lo Yin, i due principi fondamentali dell'universo. Gli otto trigrammi che corrispondevano alle otto combinazioni rappresentavano il cielo, la terra, l'acqua, il fuoco, il vento, il fulmine, la montagna e il fiume.

18. Scapola di bue con iscrizioni divinatorie esposto presso il Museo Nazionale della Cina a Pechino

Gli esperti ritengono oggi che la formazione di un vero e proprio sistema di scrittura in Cina possa risalire alla **dinastia Shang (XIV-XII sec. a.C.)**. Da questo periodo abbiamo numerosi esempi di scrittura su ossa e gusci di tartaruga, per la maggior parte in forma di brevi testi divinatori. Questo tipo di scrittura è conosciuto come scrittura su **ossa oracolari** (*jiǎgǔwén* 甲骨文, tartaruga + osso + grafia); gli sciamani ponevano scapole di ovini e bovini o carapaci di tartaruga sulla fiamma perché nelle screpolature prodotte dal fuoco si potesse leggere il futuro. La scrittura di questo periodo è composta da caratteri già in forme di complessa maturità ottenuti tramite incisioni con tratti squadrati ed estremità appuntite.

Come è avvenuto per il nostro alfabeto, anche l'aspetto dei caratteri cinesi si è modificato nel corso del tempo, grazie al variare dei supporti e dei materiali usati per la scrittura. Sempre risalenti all'epoca Shang, ma soprattutto alla dinastia **Zhou (1110-770 a.C)**, gli archeologi hanno rinvenuto un certo numero di iscrizioni su recipienti di bronzo i cui caratteri hanno uno stile più pieno, morbido e flessuoso. Fino a questo periodo i caratteri cinesi erano molti e identificati da un notevole polimorfismo: ogni singolo carattere poteva essere rappresentato in varie forme diverse. Si è stabilito, perciò, un programma di razionalizzazione del materiale grafematico. Si è creato un corpus di caratteri chiamato **"Grande Sigillo" (*dàzhuàn* 大篆)**. Nello stesso tempo si diffonde l'uso del pennello e dell'inchiostro rosso brillante o nero per scrivere su tavolette di legno o bambù o su strisce di tela di seta. I secoli successivi alla dinastia Zhou sono definiti prima "periodo delle Primavere e degli Autunni" (770-476 a.C) e poi "periodo degli Stati Combattenti" (476-221 a.C.) in cui i vari principati e regni periferici hanno vissuto una situazione di costante conflittualità.

La successiva dinastia **Qin (221-206 a.C.)** è stata un grande spartiacque nella storia della scrittura cinese. I due o tre secoli che hanno preceduto l'unificazione dell'intero paese sotto Qin Shi Huangdi hanno visto un rapido sviluppo della scrittura praticamente in tutte le aree del paese. Essa si è sviluppata costantemente verso una forma più semplice e meno pittografica. Il nuovo impero Qin, all'interno della politica di standardizzazione di pesi e misure, valuta e statuti legali, si è impegnato anche in una politica di riforma della scrittura unificando le norme grafiche. In termini pratici, questo ha significato l'obbligo dell'uso della scrittura Qin in tutto l'impero e, come risultato di ciò, le varie scritture locali che erano state in uso fino a quel tempo sono cadute in disuso. È la scrittura Qin, quindi, che è l'antenata di tutte le successive forme di scrittura cinese. Questo significa che, adottando definitivamente le forme della scrittura Qin, la Cina ha preservato al massimo grado la continuità con il passato. Nel 213 a.C, Li Si, ministro dell'imperatore Qin Shi Huangdi, ha effettuato una riforma stilando una nuova lista di caratteri. Questo corpus comprendente più di 3000 caratteri standardizzati è definito **"Piccolo Sigillo"** (*xiǎozhuàn* 小篆): la riforma si prefiggeva di connettere meglio il legame tra i singoli caratteri e la loro forma fonologica.

Grazie alla diffusione della carta per scrivere, intorno al I secolo d.C., in **epoca Han (206 a.C. 220-d.C**), lo stile di scrittura ***lishu*** *"grafia degli scribi"* diventa la prima vera e propria scrittura cinese. Esso è tracciato con tratti ritti, con curvature leggermente arrotondate e con larghezza costante; i caratteri vengono inscritti entro quadrati di uguale dimensione. Dal *lishu* deriva il *kaishu* o stile regolare che ha la tendenza a rendere geometriche le forme. Il *kaishu* è definito lo stile tipico della calligrafia cinese. Sono presenti altri due stili di scrittura. Lo *xingshu* è una scrittura corsiva che consente di tracciare i caratteri rapidamente, pur mantenendo tutti i tratti originari. E' riconosciuto come lo stile adatto per la realizzazione di opere artistiche. Infine lo *caoshu* o scrittura d'erba è caratterizzato da tratti ondulati ed è definito una scrittura abbreviata comprensibile solo da chi è competente in esso, per la comunicazione corrente è infatti inutilizzabile. Risalgono a questo periodo le caratteristiche fondanti l'attuale sistema grafematico cinese. Durante questa dinastia è stata fissata la forma canonica di ogni singolo carattere che è giunta immutata fino ai giorni nostri. Solamente nel 1935 i caratteri sono stati semplificati con riduzione del numero di tratti. Nel 1956 la Repubblica Popolare Cinese guidata da Mao Zetong ha diffuso ufficialmente la **semplificazione della scrittura cinese** che mira a promuovere l'alfabetizzazione e che è attualmente in uso.

Il carattere 马 *mǎ* (cavallo) nei diversi stili di scrittura cinese

Jiaguwen dazhuan xiaozhuan lishu caoshu xingshu kaishu

in cinese semplificato

汉语

hànyǔ (lingua degli Han=lingua cinese)

in cinese classico, non semplificato

漢語

hànyǔ (lingua degli Han=lingua cinese)

Il prodigioso patrimonio scritto cinese nasce in seguito all'invenzione di uno strumento linguistico unico nel suo genere; è una "lingua grafica" come la intende il sinologo francese Leon Vandermeersch. Alla scrittura, data la sua origine naturale e divinatoria, si attribuirono poteri magici associabili ad ogni segno visibile. I pensatori cinesi le hanno da sempre conferito un forte valore: "Grandissimo è il potere del segno scritto" (…) "É nato con il cielo e con la terra", afferma Liu Xie nel VI secolo (cit. Lavagnino, Pozzi, 2013).

La calligrafia

Una tradizione scrittoria sviluppata è sempre accompagnata da un corpus di conoscenze tecniche, di criteri valutativi, di modelli da imitare, dunque una calligrafia. Questo se intendiamo con questo termine la ricerca del modo migliore per tracciare un determinato segno scrittorio, ma la calligrafia è anche emanazione e forza ideologica che si sprigiona dallo "scrivere bene". Raramente essa è considerata, come invece lo è in Cina, un'arte. La calligrafia cinese è definita la più alta forma d'arte del Regno di Mezzo, essa è l'elemento principale e fondamentale in ogni opera artistica.

Studiando la calligrafia cinese si scoprono le origini del linguaggio, il modo in cui sono nati i caratteri e la maniera in cui essi erano stati originariamente scritti.

Il significato estetico di ogni carattere tracciato da mani esperte è difficile da cogliere. Spesso chi non conosce la scrittura, non riesce ad intuire se un carattere è scritto bene o meno. Viene percepito solamente il fascino dell'insieme, la bellezza delle linee; anche se non viene compreso il significato, viene riconosciuta l'arte. Una lingua alfabetica non riesce a mostrare le medesime forme. Le lettere sono limitate e composte da linee rette e curve che costituiscono parole che si assomigliano tutte le une alle altre, avendo il medesimo aspetto.

Un aspetto molto significativo connesso con la calligrafia cinese è mostrato dal fatto che essa è estremamente legata alla vita quotidiana. In ogni città della Cina le strade sono ricche di insegne scritte a mano o stampate in grandi caratteri. Spesso i ristoranti, i negozi, gli uffici e le case private hanno appeso alla porta citazioni poetiche o proverbi tradizionali che elogiano ora il buon cibo, ora i buoni sentimenti. Molte botteghe sono specializzate nella vendita di quadri, anche costosi, che mostrano gli scritti dei più famosi calligrafi.

Nella Cina tradizionale prima di collocare al loro posto un'insegna di un negozio, un pannello con citazioni, o una qualunque scritta calligrafica da esporre, si celebrava il momento e si bruciava incenso per onorare il lavoro compiuto. Si evitava inoltre di calpestare o di buttar via un qualunque foglio che recasse sopra scritto un carattere: in ogni città, anche nei più piccoli villaggi, esisteva un tempietto della "pietà dei caratteri", in cui si portavano tutti i fogli scritti trovati casualmente o da gettare, perché vi potessero essere onorevolmente bruciati.

Una tradizione tipicamente cinese per festeggiare l'arrivo del nuovo anno è porre sulla porta di casa un foglio rosso con tracciati alcuni caratteri di una poesia come augurio di buona fortuna e felicità.

Per un matrimonio, un compleanno o un funerale i cinesi non spediscono fiori ma mandano una poesia o una lettera scritta perché considerano questo il modo migliore per esprimere gioia o cordoglio.

Molti cinesi considerano la calligrafia un hobby o un passatempo. Questa arte è, secondo alcune persone, più semplice della pittura in quanto per dipingere bisogna attendere il momento più opportuno ed essere ispirati, invece per tracciare un carattere su un foglio ci vogliono pochi istanti. E' possibile ammirare immediatamente la serie di linee che compongono l'opera. L'armonioso tratto del bravo calligrafo, però, non è per nulla facile da analizzare e neanche da imitare. La qualità estetica deriva dalla bravura dell'autore e dal suo carattere. Comune credenza in Cina è, infatti, che la calligrafia sia espressione della personalità dello scrittore. Il mestiere del calligrafo era, un tempo, molto rinomato. Ognuno aveva il proprio stile e una "buona mano" era il risultato di anni di studio e di costante pratica. Viaggiando attraverso i diversi paesi, si potevano ammirare le opere dei migliori calligrafi della città, semplicemente osservando le insegne dei negozi. Chang Yee, pittore e calligrafo, afferma:

"Per i cinesi la calligrafia è la più importante manifestazione artistica del pensiero nazionale. Ritmo, linea, struttura, trovano corpo più perfettamente nella calligrafia che non nella pittura o nella scultura, ed anche forma o movimento vi compaiono in almeno pari misura. Ogni carattere cinese, costruito dal quadrato che lo delimita, offre al calligrafo una varietà quasi infinita di problemi di scrittura e composizione e, una volta tracciato, esso offre al lettore un modulo formale la cui astratta bellezza ha il potere di allontanare la mente da quel che significano letteralmente i caratteri. Molti nostri letterati hanno confessato di essersi quasi smarriti nella contemplazione delle miracolose linee e strutture di certi nostri caratteri, combinati in modo da portare indirettamente al pensiero che esprimono, soddisfacendo esteticamente l'equilibrio delle forze e dei movimenti visuali" (*Chang, 1973).*

Per realizzare un processo simile non basta la tecnica, ci vuole una visione del mondo specifica che viene risolta nell'istante in cui il pennello intinto nell'inchiostro tocca, senza esitazioni, il foglio di carta. Un'energia complessa e mediata si libera e lascia una traccia perfettamente leggibile. Nella terminologia tecnica dei calligrafi si afferma che le immagini sono cariche di energia pulsante, che richiede solo di essere attivata. I criteri tradizionali che stabiliscono la forma ideale dei tratti sono chiamati "Sette Misteri" (qī miào). La linea orizzontale 一 è tracciata in questo modo per assomigliare alla formazione di nubi estesa per mille miglia che si interrompe bruscamente. Il punto deve dare l'impressione di un masso caduto con tutta la violenza possibile dall'alto di un picco. La linea obliqua tracciata da destra a sinistra 丿 deve assomigliare al grosso corno del rinoceronte. La linea verticale 丨 deve essere come un tronco di vite vecchio di cento anni, ma ancora robusto e pieno di forza. Il tratto ad uncino è simile alle fibre e giunture di una balestra flessibile, ma allo stesso tempo resistente. Il tratto discendente, tracciato da sinistra a destra 乀, deve ricordare un'onda che improvvisamente si rotola contro la riva o una nuvola che emette il brontolio del tuono. Infine, il tratto discendente simile al precedente, ma più lungo e deciso deve apparire come un albero di pino piegato, ma con radici salde al terreno.
Un'ulteriore metafora che offre un'immagine vitalistica dei caratteri è quella che paragona ogni carattere ad un corpo pulsante con ossa carne muscoli e sangue. Un tratto avrà osso, cioè la forza dello scritto, il suo spessore dato dalle setole del pennello e dalla forza impressa dallo scrittore sarà la carne. I muscoli sono il rapporto tra le ossa e la carne e il sangue è la quantità di inchiostro e di acqua usati e il colore.
La tecnica per tracciare i caratteri è specifica e molto complessa. Si deve fare attenzione all'impugnatura del pennello e alla sua inclinazione rispetto al foglio, bisogna seguire l'ordine e la direzione precisa nel tracciare i singoli tratti di un carattere e si deve inscrivere ogni carattere in un quadrato immaginario per far si che la forma e la dimensione siano omogenee.
Tracciare i caratteri a mano con il pennello è un'azione che porta con sé una forte profondità ideologica ed è un simbolo tradizionale d'identità della Cina.
Oggi, nell'era del computer, esistono programmi che permettono la scrittura digitale dei caratteri che diventano inevitabilmente tutti uguali e fanno così perdere alla scrittura la sua potenzialità. Chi scrive non può più sprigionare la sua personalità e chi legge non può capire se l'autore è un buon calligrafo degno di stima.
I ragazzi a scuola fanno fatica ad imparare i nuovi caratteri perché, scrivendo al computer, perdono la manualità nella scrittura. In questo modo diventa più difficile ricordare la pronuncia e il significato del termine perché non lo si è tracciato con le proprie mani.
La scrittura per la Cina è stato un elemento importante di continuità e coesione. E' uno dei fattori principali di identità.

19. L'arte della calligrafia

La civiltà cinese: unità e continuità

多元一体 *duō yuān yī tǐ*, "Origini multiple, un solo corpo" (Fei Xiaotong).

Il sociologo Fei Xiaotong illustra chiaramente la "configurazione pluralistica, ma unificata" della Cina. Queste caratteristiche sono espressione di una civiltà contrassegnata da due fattori cardine

UNITÀ **CONTINUITÀ**

che si possono riscontrare in alcuni elementi fondanti del mondo cinese.

La scrittura 文

Rapporti stretti uniscono scrittura e civiltà. La scrittura cinese, non essendo alfabetica, è composta da caratteri indipendenti che corrispondono ciascuno a un'unità semantica ed ha perciò la peculiarità di essere indifferente alle trasformazioni fonetiche avvenute nel corso dei tempi, alle variazioni dialettali ed alle differenze di struttura linguistica. Essa è diventata uno degli strumenti più efficaci dell'unificazione culturale dell'Impero. In Cina si è sviluppata una lingua scritta fatta per gli occhi e accessibile all'insieme dei paesi cinesi. Aver reso la lingua scritta intelligibile da una parte all'altra della Cina si è

dimostrata il più duraturo ed efficiente vincolo di unità. I caratteri possono essere pronunciati in maniera diversa, pur mantenendo intatto il loro significato. L'indipendenza della scrittura dall'evoluzione della lingua parlata ha permesso una continuità della tradizione scritta, nel corso dei millenni, che non si riscontra in nessun'altra civiltà. Si spiegano in tal modo il carattere tradizionale del sapere cinese e la sua sorprendente accumulazione nel corso dei secoli. Sul piano grafico i testi cinesi redatti durante e successivamente l'epoca della dinastia Han appaiono pressoché omogenei, a tal punto che la loro leggibilità risulta essere praticamente perfetta anche a distanza di duemila anni. Un cinese che abbia un buon livello di alfabetizzazione può, teoricamente, leggere e capire un testo che è stato redatto nel II secolo a.C.
I caratteri cinesi sono chiamati *hànzi* 汉字 che significa letteralmente "caratteri degli Han". Questa dinastia che ha governato il paese per 4 secoli, si può dire che abbia modellato la Cina. La chiusura al mondo e l'impermeabilità che ha contraddistinto per parecchio tempo la società cinese ha radice nell'omogeneità culturale Han. Il carattere *wén* 文 invece è "segno scritto", ma è anche modello/forma e componente di parole importanti quali *wénmíng* 文明 *(civiltà)* e *wénhu*à 文化 (cultura).

Il nome 中国

La Cina è chiamata dalla sua popolazione 中国 *Zhōngguò*, che significa "Regno di Mezzo", cioè ciò che sta nel mezzo. Il centro della civiltà è la Cina degli Han, nella periferia c'è la rarefazione della civiltà. Chi è lontano dal centro è straniero e perciò barbaro.
Si enfatizza un senso di superiorità della civiltà Han che rinvia ad una particolare forma di etnocentrismo. Come conseguenza si ha un risvolto politico ideologico per cui esiste la convinzione che il mondo si possa guardare dalla Cina. Espandendosi nei paesi limitrofi, gli Han hanno messo in atto un forte processo di sinizzazione che continua ancora oggi. Sul piano storico politico si sono costituti tre modelli di individui: chi è Han (civilizzato e sinizzato), chi è parzialmente sinizzato e chi appartiene ai popoli stranieri. Essere cinese voleva dire essere Han, ciò significava adeguarsi ad una determinata cultura, a specifici modelli normativi e soprattutto alla scrittura in caratteri. I mandarini cinesi guardavano con approvazione i barbari che imparavano faticosamente a dipingere i caratteri del Regno di Mezzo. Questi barbari erano già a metà strada per essere pienamente assimilati: semicivilizzati era comunque meglio che barbari.
La Cina nella storia ha conosciuto un costante isolamento da forti influenze straniere. I contattati con altri mondi e lingue sono avvenuti in epoca Han (206 a.C.-220 d.C.) solamente con i popoli dell'Asia centrale, che era ritenuta l'Occidente, specialmente con l'India anche grazie alla diffusione del buddhismo. Successivamente il mondo cinese entra in contatto con quello bizantino (epoca Sui 581-618 d.C e Tang 618-907 d.C.), ma è durante la dinastia Yuan (1271 al 1368), fondata dai mongoli discendenti da Gengis Khan, che i primi europei raggiungono la Cina. Marco Polo (1254-1323) compie i suoi famosi viaggi: nel 1271 arriva nel Catai (antico nome per la Cina) e riparte nel 1292 lasciandoci la descrizione delle meraviglie dei popoli asiatici nel suo libro "Il Milione". Il primo europeo dotto in lingua cinese è Matteo Ricci (1552-1610), missionario gesuita, che riesce ad aprire le porte della Cina a una nuova e profonda attenzione verso i popoli "barbari" e specialmente verso l'Europa. Il successo di questa missione, è dovuto alle sue straordinarie doti intellettuali e morali, che lo portarono a farsi in tutto cinese: parla e scrive la lingua cinese, adotta i costumi della Cina, è chiamato dall'imperatore Wanli a Pechino quale ambasciatore d'Europa, offre contributi scientifici e tecnici scrivendo più di 20 opere di matematica e astronomia, è mantenuto a spese dello Stato e ottiene, alla sua morte, primo straniero nella storia della Cina, un terreno per la sepoltura.

La struttura politica 王

La Cina è l'unico stato la cui esistenza è accertata dal 2000 a.C. al 2000 d.C. con confini ben tracciati. Se pensiamo al nostro paese e alla sua unità avvenuta nel 1861 capiamo cosa possa significare per un cittadino cinese sentirsi parte di questo stato da millenni.
Secondo la storia cinese, basata sulla visione orientale del tempo ciclica e non lineare, le dinastie cinesi sono considerate in un avvicendarsi ciclico di ascesa e decadenza. Dal 2000-1500 a.C con la dinastia Xia al 1911 con l'ultima dinastia Qing di origine manciù, la Cina ha visto un susseguirsi di dinastie imperiali caratterizzate da una società ordinata a struttura gerarchica dove il sovrano riuniva nella propria persona la più alta carica secolare e spirituale di un ampio regno che veniva definito *tiānxià* 天下"tutto quanto è sotto il cielo". Il carattere cinese *wáng* 王 (re-sovrano) racchiude in sé i valori simbolici volti a legittimare proprio questa centralizzazione del potere: il tratto verticale rappresenterebbe l'imperatore che costituisce l'intersezione del Cielo, della Terra e dell'Uomo (i tre tratti orizzontali).

Il concetto di rispetto dell'autorità trova oggi la sua espressione moderna nella forma di un sistema politico comunista a partito unico. Il Partito-Stato cinese che affronta quotidianamente l'apparente contraddizione tra regime comunista e socialismo di mercato, può contare sull'appoggio del popolo rispettoso per tradizione millenaria dell'autorità costituita.

L'omogeneità culturale 文化

Chiunque si sia recato in Cina o anche solamente in un quartiere Chinatown delle nostre città ha quasi sicuramente fatto una considerazione spontanea molto precisa e intensa: *quanto cinesi sono i cinesi!* Essere cinesi implica un modo di essere, di comportarsi, di vivere, di lavorare profondo e totale, radicato e inconfondibile. Nel passato la civiltà Han ha plasmato un nuovo tipo di uomo, che prenderà il nome di cinese Han (*hànrén*) proprio da questa dinastia. Si tratta del contadino cinese, armato soprattutto di zappa o aratro, instancabile nel dissodare e coltivare, prosciugare e arginare terre vergini ostili ad ogni forma di abitazione umana prima del suo arrivo. Si tratta del cinese tenace e indefesso, attaccato al suo lavoro nei campi che coltiva con dedizione amorosa, che non teme invasioni, tanto è sicuro che prima o poi anche gli invasori dovranno adeguarsi all'agricoltura, unica fonte di sostentamento sicuro. Il geografo francese Pierre Gourou (1974) parla proprio della Cina definendola come "civiltà del vegetale". La "cinesità" si riferisce ad una tradizione culturale permeata da determinate caratteristiche dettate anche dalla tradizione millenaria confuciana che concepisce un'organizzazione sociale gerarchicamente codificata. Importante è il ruolo della famiglia con il principio di patrilinearità e della pietà filiale, il culto degli antenati, l'attenzione per il gruppo invece che per l'individuo, il sistema di relazioni 关系 *guānxì.* In Cina da sempre si dà molta importanza a quell'arte che permette di coltivare conoscenze e relazioni privilegiate ritenute fondamentali per la vita di ogni persona. Il termine *guānxì* viene tradotto con i sostantivi relazione, legame, rilevanza e con i verbi implicare e relazionarsi.

2.2.2 Elementi di lingua cinese

È proprio in virtù della peculiare essenza della sua scrittura
che il pensiero cinese si inscrive nella realtà invece che sovrapporsi.
(A. Cheng)

Il cinese mandarino

Come abbiamo visto, il territorio cinese presenta al suo interno una compagine articolata di lingue e dialetti. La maggior parte della popolazione (circa il 70%) parla una serie di dialetti strettamente imparentati tra loro e intercomprensibili che formano il gruppo delle "parlate del nord" *běifānghuà,* tra cui vi è in particolare il dialetto di Pechino o *běijīnghuà,* la base da cui hanno preso origine tutte le varietà standard. Sulla stessa base si era formata anche la varietà *guānhuà* 官话 (letteralmente "lingua dei funzionari" dove *guān* = mandarino/funzionario + *huà*=lingua) usata come lingua franca dagli amministratori imperiali che provenivano da tutte le regioni della Cina ed usavano tra loro il dialetto della capitale, trasferita proprio a Pechino sotto la dinastia mongola Yuan (1271-1368). Questa varietà è chiamata per metonimia *Mandarin* in inglese e poi *mandarino* in italiano. "Mandarino" indica originariamente l'alto dignitario della corte imperiale e si ritrova in italiano come prestito dal portoghese mandarim, a sua volta derivato dal malese mǎntǎrǐ e in ultima analisi dal sanscrito mandarín "consigliere". La varietà standard e lingua ufficiale della Cina è quindi il cinese mandarino detto anche *pǔtōnghuà* 普通话 o "lingua comune".

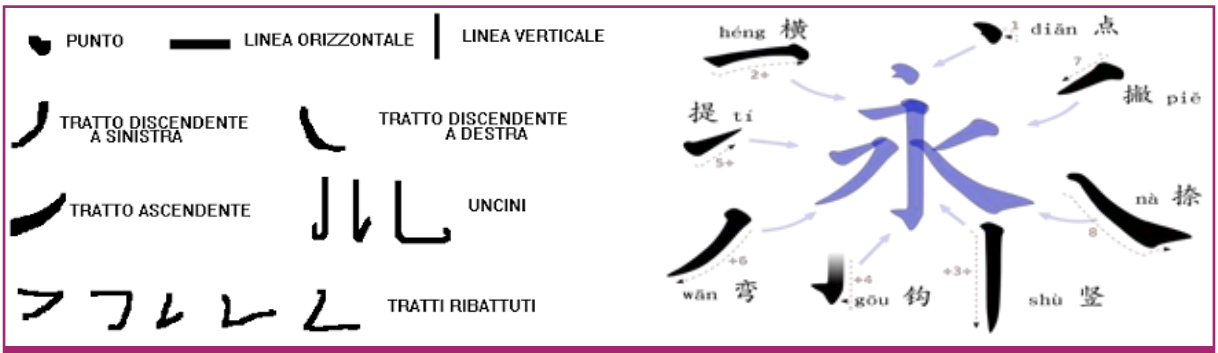
Il *pǔtōnghuà,* la cui pronuncia si basa sulla fonologia del dialetto di Pechino, è parlato oggi in tutta la Cina (da circa 870 milioni di persone come lingua madre e da oltre 180 milioni come seconda lingua). È diffuso attraverso l'istruzione scolastica (è stato introdotto nelle scuole della Repubblica Popolare nel 1956); è impiegato nei mezzi di comunicazione di massa e in tutti gli atti ufficiali. Sussiste, tuttavia, un fenomeno di diglossia, poiché i dialetti trovano ancora larghissimo impiego nella vita quotidiana, mentre il cinese standard si usa prevalentemente in situazioni formali e quando si parla con persone provenienti da regioni diverse.

Le caratteristiche prevalenti della lingua cinese sono:
1. non è alfabetica
2. è tonale
3. fa parte della famiglia di lingue isolanti, quindi manca totalmente di flessioni

20. Negozio di opere calligrafiche a Pechino

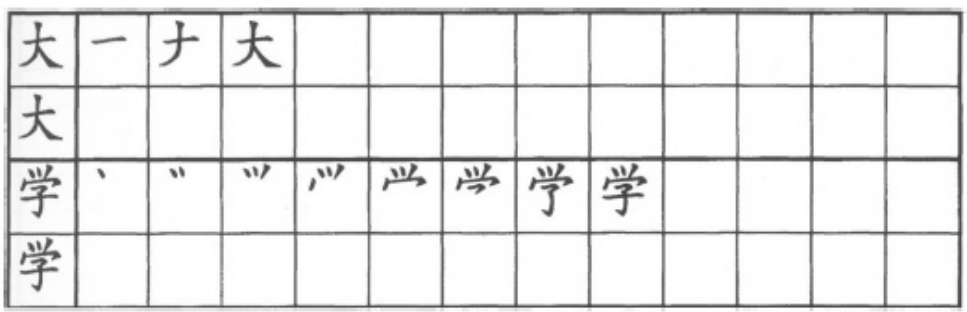
I caratteri cinesi

Per comprendere la differenza tra il nostro sistema di scrittura e quello cinese si dice che l'alfabeto latino è la rappresentazione di un suono, mentre i caratteri cinesi sono la rappresentazione di idee, sono una "visione del mondo". La natura non alfabetica è forse l'aspetto che più la allontana dal nostro sistema linguistico e per un apprendente cinese il passaggio da una lingua logografica ad una alfabetica non è sicuramente immediato.
I caratteri cinesi, che spesso chiamiamo erroneamente ideogrammi (gli ideogrammi, come vedremo in seguito, sono solo una parte dell'insieme più vasto dei caratteri cinesi) sono ovviamente molto più numerosi delle unità grafiche di un alfabeto. Lo *hànyǔ dà zìdiǎn*, il grande dizionario della lingua cinese, riporta un totale di 56.000 caratteri. Alla fine delle scuole elementari si padroneggiano 2.500 unità. Per i laureati di primo livello è richiesta una soglia minima di 3.500 caratteri, un cinese colto può arrivare a conoscere circa 6.000 caratteri. La maggior difficoltà nello studio della lingua scritta cinese è quindi rappresentata dalla necessità di memorizzare un elevato numero di segni. Mentre nelle lingue alfabetiche gli studenti in pochi mesi apprendono un sistema di segni che consente loro di leggere qualsiasi parola nella loro lingua, pur senza magari comprenderne il significato, gli studenti cinesi sono costretti a studiare ogni giorno nuovi segni per tutto il lungo percorso scolastico. Grazie all'alfabeto si compie una semplice associazione tra significato e suono/segno grafico, mentre nell'affrontare la scrittura cinese l'associazione è triplice, ed è necessario memorizzare separatamente suono, significato e segno grafico.
I caratteri cinesi quindi non corrispondono alle lettere, ma rimandano a unità di significato. Sono formati da 8 tratti fondamentali tracciati con la penna o con il pennello senza interruzione.



21. Il carattere 永 yǒng (eternità) racchiude tutti gli 8 tratti fondamentali

I tratti sono tracciati sul foglio con un preciso ordine di successione e una precisa direzione, dall'alto verso il basso, da sinistra a destra, prima il tratto orizzontale e poi quello verticale.



22. L'ordine dei tratti dei caratteri 大 dà = grande e 学 xué = studiare/scuola, 大学 dàxué = università

É necessario fare molta attenzione nel tracciare i tratti, perché con un minimo errore può cambiare totalmente il carattere assumendo un altro significato. A scuola in Cina, infatti, caratteri simili (che potrebbero essere confusi) sono presentati insieme, proprio per sottolinearne le differenze.

rén = persona

rù = entrare

工 *gōng* = lavoro/lavorare

人 *rén* = persona

工人 *gōng rén* = operaio

Per comprendere i principi che regolano la formazione dei caratteri si propone la celebre classificazione del lessicologo Xu Shen, erudito del II secolo, che li suddivide in sei categorie :

1. **Pittogrammi**: *xiàngxíng* 象形 (imitare + forma)

Caratteri derivati da immagini che raffigurano oggetti fisici o concetti rappresentabili visivamente in modo abbastanza concreto. É il caso di alcuni caratteri a corpo semplice più antichi, ma anche di uso più comune.

女*nǚ* = donna, 日 *rì* = sole, 口 *kǒu* = bocca, 人 *rén* = persona, 大 *dà* = grande, 木 *mù* = legno/albero

Ad esempio il carattere大 (*dà*=grande), rappresenta una persona in piedi a gambe divaricate (人 rén = persona) con le braccia aperte. Oppure il carattere 安 *ān* che significa pace, tranquillità è composto dal carattere di donna 女 *nǚ*, che nel pittogramma originario è rappresentato come una figura accovacciata ad indicare docilità e sottomissione, sormontato da un tetto (la parte superiore) che simboleggia una casa. Quindi una casa in cui vive una donna che si prende cura dei figli e delle faccende domestiche è un luogo in cui, per gli antichi cinesi, regnano pace e tranquillità. Da ultimo il carattere indicante la casa-la famiglia 家 *jiā* è rappresentato da un maiale 豕 sotto un tetto. In una cultura prevalentemente agricola avere un maiale era simbolo di prosperità e ricchezza e quindi di buon auspicio per la casa e per la famiglia.

2. **Caratteri indicativi:** *zhǐshì* 指事 (indicare + cosa)

Caratteri derivati da immagini che offrono una rappresentazione abbastanza astratta di concetti semplici. Es. numeri e relazioni spaziali.

一 *yī* = uno, 二 èr = due, 三 *sān* = tre, 上 *shàng* = sopra, 下 *xià* = sotto

Assumendo il carattere 一 *yī* "uno" come rappresentante dell'orizzontale 上 *shàng* indica "ciò che sta sopra" e 下 *xià* "ciò che sta sotto". Partendo dal pittogramma 木 *mù*= legno/albero si sono costruiti invece i caratteri di 本 *běn* = radice e 末 *mò* =cima/estremità.

3. **Ideogrammi o composti logici:** *huìyì* 会意 (riunire + significato)

Caratteri formati dalla combinazione di più ideogrammi, i cui significati concorrono ad articolare concetti più complessi.

好 *hǎo* → 女 + 子 = bene　　林 *lín* → 木 + 木 = bosco　　休 *xiū* → 人 +木 = riposare

Il carattere 好 *hǎo* è composto da 女 *nǚ* (donna) e 子 *zì* (bambino) e significa *buono, bene, stare bene*. Cosa potrebbe meglio rappresentare l'idea di bontà se non una madre con suo figlio?
Il carattere 木 *mù* (legno/albero) se riportato due volte crea un nuovo carattere 林 *lín* che significa bosco e se riprodotto tre volte si ha 森 *sēn* che significa foresta. Se invece lo stesso carattere è preceduto da 人 *rén* (persona), che idealmente sta appoggiata all'albero stesso, indica il verbo riposare 休 *xiū*.

4. **Composti semantico-fonetici:** *xíngshēng* 形声 (forma + suono)

Caratteri composti da due parti: una dà indicazioni riguardanti la categoria semantica di appartenenza, mentre l'altra ne suggerisce la pronuncia.

妈 *mā* = mamma 糊 *hú* = colla, incollare, appiccicoso

Il carattere 妈 *mā* (mamma) è reso foneticamente con il carattere 马 *mǎ* (cavallo), ma semanticamente con la componente 女 *nǚ* (donna). Il carattere 糊 *hú* = colla è composto dalla parte semantica che indica il riso 米 *mǐ* che nella cucina cinese è appiccicoso perché deve essere facilmente raccolto con le bacchette e la parte fonetica 胡 *hú*.

5. **Prestiti fonetici:** *jiǎjiè* 假借(prestito/sostituzione)

Caratteri originariamente in uso con un certo significato, poi ripresi, per affinità di suono per rappresentare un senso diverso, senza alcun legame con quello originario.
Il carattere 万 *wàn*, in passato stava ad indicare lo scorpione, oggi indica il numero 10.000; come anche il carattere 来 *lái*, che anticamente indicava un tipo di grano, per identità di pronuncia si estese anche al verbo venire.

6. **Pseudonimi:** *zhuǎnzhù* 转注(trasferire + annotazione)

Caratteri il cui principio formativo è ancora controverso e oggetto di dibattito. Secondo un'ipotesi si tratterebbe di unità in uso con un dato significato poi assunte per esprimerne anche un secondo, semanticamente connesso, ma foneticamente distinto.

È interessante notare come la maggior parte dei caratteri si formi secondo il metodo della composizione fonetica e non secondo il metodo pittografico, come invece si penserebbe. La lingua cinese, che inizialmente deriva dai pittogrammi, in seguito si evolve in una forma morfo-sillabica.

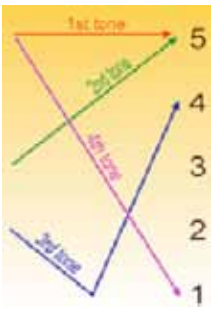
Fonetica e fonologia

La sillaba
L'unità fonetica della lingua cinese è la sillaba. Ciò probabilmente è dovuto all'influenza della lingua scritta, in cui a ogni carattere corrisponde una sillaba. Attualmente si conta un totale di 408 sillabe, ognuna viene analizzata secondo 3 componenti: iniziale, finale, tono.
L'**iniziale** è costituita dalla consonante che introduce la sillaba. Ad esempio, l'iniziale di *lǎo* 老 (anziano) è la consonante *l*. In cinese vi sono, inoltre, molte sillabe prive di consonante iniziale dette sillabe "ad iniziale zero", ad esempio *ài* 爱 (amare).
La **finale** è la parte della sillaba che segue l'iniziale, escludendo il tono. In *lǎo* la finale è costituita da ao, mentre nelle sillabe ad iniziale zero la finale coincide con la sillaba stessa, ad es. di *ài* è ai (senza considerare il tono).
Il **tono** è il profilo d'altezza del suono nell'articolazione della vocale o del gruppo vocalico della sillaba.

I toni
Nelle lingue tonali come il cinese, il tono assume valore distintivo, permette cioè di distinguere due

parole diverse, per il resto foneticamente del tutto identiche. La problematica degli omofoni, molto presente nella lingua cinese è in parte risolto proprio dalla presenza di diversi toni che graficamente sono resi espliciti da una sorta di accento posto sulla sillaba. La sillaba cambia significato a seconda del tono che gli viene assegnato.
I toni in cinese sono quattro, più un tono neutro:

1° tono	2° tono	3° tono	4° tono	neutro
mā	má	mǎ	mà	ma
妈	麻	马	骂	吗
mamma	canapa	cavallo	insultare/ sgridare	particella interrogativa



L2! Attenzione quindi quando si parla cinese a non chiamare la *mamma* (妈 *mā*) pronunciando la parola cavallo (马 *mǎ*) e viceversa! Nella lingua italiana, che non è tonale, l'intonazione ha un valore pragmatico molto preciso, caratteristica che per un apprendente sinofono di lingua italiana L2 non è da sottovalutare. Ad esempio il verbo "esci" pronunciato nelle tre diverse intonazioni assume significati diversi e porta a risposte e atteggiamenti molto distanti tra loro.
Esci? ↗ Esci → Esci! ↘

Il sistema di trascrizione *pīnyīn* 拼音

Il *pǔtōnghuà* è trascritto con il *pīnyīnzìmǔ* 拼音字母 (letteralmente "alfabeto *pīnyīn*"). *Pīnyīn* a sua volta significa "combinare (拼*pīn*) i suoni (音*yīn*)". Questo sistema, basato sull'alfabeto latino, è stato adottato ufficialmente dalla Repubblica Popolare Cinese nel 1956 con la riforma della lingua. Sostituisce i sistemi di trascrizione precedenti come il Wade-Giles, che ancora a volte appare nei libri occidentali. Oggi il *pīnyīn* è accettato sia dall'ONU, sia dalla maggioranza delle istituzioni internazionali, tra cui la International Organisation for Standardisation (ISO) ed è alla base del più comune sistema di video scrittura cinese. Per scrivere un carattere al computer o sul cellulare si inserisce la trasliterazione fonetica in *pīnyīn* e si sceglie il carattere corretto tra tutti gli omofoni esistenti… non esiste una tastiera del computer con più di 50.000 tasti quanti sono i caratteri!!
Il *pīnyīn* non è da considerarsi in alcun modo un sistema di scrittura autonomo: l'unica realizzazione scritta della lingua cinese è data dai caratteri. Il *pīnyīn* costituisce un ausilio didattico adoperato a scuola per insegnare la corretta pronuncia della lingua standard ai bambini cinesi e agli stranieri. In alcuni casi potrebbe essere uno strumento utile anche all'insegnamento della lingua italiana ad un apprendente sinofono, ma è necessario fare attenzione perché non tutti gli studenti potrebbero conoscere approfonditamente questo alfabeto (dipende dal livello di alfabetizzazione in lingua madre) e la pronuncia di alcuni fonemi trascritti in *pīnyīn* risulta essere molto diversa dagli stessi fonemi in italiano.

Si riportano alcuni valori fonetici delle 26 lettere di cui è composto il *pīnyīn*.

Scrittura in *pīnyīn*		Pronuncia in *pǔtōnghuà*
q, 气 *qì* = aria	→	"c" dolce = "**c**iao"
g, 国 *guó* = paese	→	"g" dura = "**g**atto"
c, 草 *cǎo* = erba	→	"z" dura = "pa**z**zo"
zh, 中 *zhōng* = centro	→	"g" dolce = "**g**elato"
d, 大 dà = grande	→	"t" non aspirata = "**t**avolo"
t, 天 tiān = cielo	→	"t" aspirata = "a**tt**ore"
b, 白 bái = bianco	→	"p" non aspirata = "**p**era"
p, 朋 pēng = amico	→	"p" aspirata = "co**pp**ia"

L2! Si nota quindi che la lettura della trascrizione *pīnyīn* presenta alcune lettere che nella trascrizione cinese si leggono in modo differente dall'italiano, questa sicuramente risulta essere una difficoltà per gli apprendenti cinesi che non riescono facilmente a distinguere i suoni p/b e d/t. Pertanto occorre un'eserci-

tazione esplicita sulla pronuncia che proponga la distinzione tra le coppie minime es. topo/dopo, pollo/bollo, magari con un riconoscimento immediato dato da immagini o oggetti concreti.
Vi sono anche suoni italiani inesistenti in cinese (r, v, gn, gl). Per non fossilizzare l'errore di pronuncia tra "l" e "r" si può invitare in un primo momento lo studente cinese a pronunciare una "r moscia" come esiste in alcune parole cinesi 日 *rì* = sole/giorno, 人 *rén* = persona. Sicuramente occorre poi intervenire con esercizi di pronuncia mirati anche in un secondo momento.
Un'ulteriore difficoltà nel pronunciare le parole italiane da parte di un apprendente sinofono è anche data dalla loro lunghezza. I caratteri cinesi sono molto più brevi delle parole italiane che spesso sono formate da tante lettere.

Morfologia

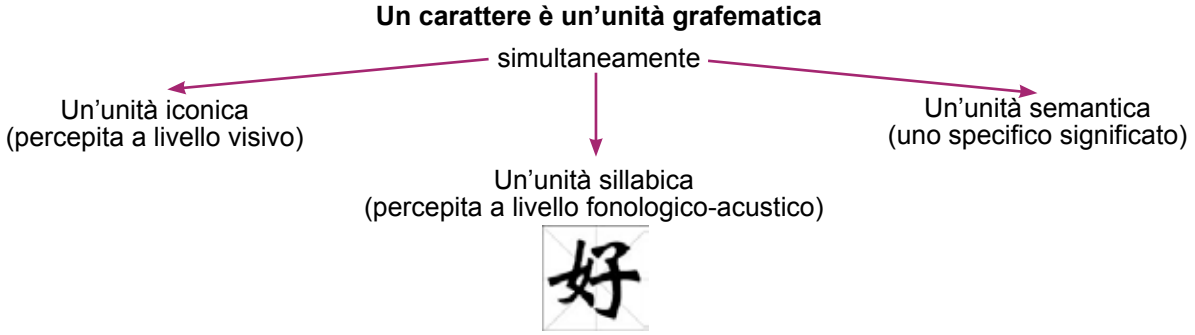
La lingua cinese, come detto precedentemente, è una lingua isolante, una lingua cioè in cui le parole non subiscono variazioni morfologiche in ragione del tempo, del modo, del genere, come accade in italiano e nelle altre lingue flessive. Pertanto il cinese non avrà modo di concordare il soggetto con il verbo oppure l'aggettivo qualificativo con il sostantivo cui è riferito.

Ma esiste in cinese il concetto di "parola"?
Le "parole" cinesi sono costituite da un morfema o da una sequenza di morfemi. Un morfema è costituito da una singola sillaba. Il lessico cinese si compone da elementi: monomorfemici monosillabici (es. n. 1 e 2) o polimorfemici polisillabici (es. n. 3)

Es.
1. 熊 xióng = orso
2. 猫 māo = gatto
3. 熊猫 xióng māo = panda

Eccezioni rare
- Carattere monomorfemico-polisillabico: prestiti stranieri → 咖啡 *kāfēi*
- Carattere polimorfemico-monosillabico: morfema espresso con la consonante alveolare *r* → 猫儿 *māor* = *gattino,* 画儿 *huàr* = *quadro*

Vi è una stretta corrispondenza tra morfema, carattere e sillaba. Le "parole" cinesi constano di tanti morfemi quanti sono i rispettivi caratteri e le rispettive sillabe. In cinese sono i morfemi, non le parole, ad essere separati e quindi sono i morfemi le unità immediatamente percepibili.
Nella lingua antica quasi tutte le parole erano monosillabiche, ma vi era il problema dell'omofonia. Infatti anche se, come abbiamo visto, vi sono 4 toni diversi, è possibile che una stessa sillaba pronunciata con il medesimo tono non necessariamente corrisponde ad un solo carattere e quindi un solo morfo. Ad esempio la sillaba *jīn* a livello grafico può corrispondere a 金 (oro), 今 (attuale), 筋 (muscolo); la sillaba *shì* è la forma orale di almeno 19 caratteri diversi come 是 (essere), 事 (cosa), 室 (camera), 市 (città) ecc. In cinese moderno infatti le parole monosillabiche sono relativamente poche (我 *wǒ* = io, 来 *lái* = venire, 去 *qù* = andare, 书 *shū* = libro) e, benché caratteri diversi abbiano la stessa sillaba dotata dello stesso tono, nell'uso non si confondono grazie alla loro combinazione con altri caratteri, c'è quindi una prevalenza di parole bisillabe o, a volte, trisillabe.
今天 *jīntiān* = oggi (attuale + cielo/giorno)
城市 *chéngshì* = città (mura + città/mercato)
教室 *jiàoshi* = aula (insegnare + camera)



Il cinese, lingua isolante, non presenta morfologia flessionale, ma è costituito da morfemi invariabili e facilmente isolabili. All'interno della frase, la funzione grammaticale di un costituente e il suo valore semantico sono affidati al lessico, alla sua posizione in rapporto agli altri elementi e a specifiche particelle grammaticali utilizzate.

Il nome

Il nome è invariabile e non è specificato rispetto al **genere e numero**. La sola eccezione sono i pronomi personali, che sono l'unico caso di tutta la lingua cinese in cui l'indicazione del numero singolare o plurale è obbligatoria e dove è chiaro se il genere è maschile o femminile.

I pronomi personali vengono utilizzati sia come soggetto, sia come complemento oggetto, sia per indicare possesso, in quanto in cinese non esiste il pronome possessivo.

我 *wǒ*	Io
你 *nǐ*	Tu
他 *tā*	Egli
她*tā*	Ella (女 nǔ=donna)
我们 *wǒmen*	Noi
你们 *nǐmen*	Voi
他们 *tāmen*	Essi
她们 *tāmen*	Esse

La marca per il plurale 们 *men* è utilizzata obbligatoriamente solo per i pronomi personali ed è esplicitata solo in rari casi in cui vi sono nomi di esseri animati per indicarne la collettività.
Sempre per i nomi indicanti gli esseri animati, qualora sussistesse un'ambiguità rispetto al genere, è possibile ricorrere ai nomi 女 *nǔ* = essere umano femminile, 男 *nán* = essere umano maschile, 母 *mǔ* = animale femmina, 公 *gōng* = animale maschio, tuttavia si preferisce evitarlo.
老师 *lǎoshī* = maestra / maestro / maestre / maestri.

In nessun caso comunque queste marche posso venire applicate a nomi indicanti esseri inanimati. In generale le informazioni su numero e genere vengono chiarite dal contesto.

L2!

Nell'apprendere l'italiano lo studente cinese deve necessariamente introdurre queste nuove categorie. Per facilitarlo nello studio è più semplice presentare prima i nomi di esseri animati, infatti la comprensione è più immediata quando il genere naturale è la proprietà semantica che determina la scelta della marca morfologica. Es. fratello/sorella vs tavolo.

L2!

Non esiste **articolo** né determinativo, né indeterminativo. Un elemento che condiziona i cinesi nell'apprendimento della lingua italiana è il "classificatore", che con funzione di modificatore nominale non trova corrispondenza con nessun elemento della nostra lingua.
È un'unità di conteggio che si inserisce tra nome e numero o tra nome e dimostrativo, in quanto il nome non è numerabile in maniera diretta. Definisce inoltre la classe di appartenenza del nome in base al suo aspetto esteriore o all'uso che ne viene fatto (ad esempio, tutte le cose piatte come biglietto, tavolo, letto ecc.; tutte le cose che si afferrano con la mano, come chiave, coltello, sedia ecc.). In italiano possiamo fare un parallelo con espressioni come "un foglio di carta", "una bottiglia d'acqua", "una tazza di tè". In questi casi "foglio", "bottiglia", "tazza" vengono letteralmente tradotti, mentre la maggior parte dei classificatori è intraducibile, pur possedendo un significato originario.

一件毛衣 *yī jiàn máoyī*
uno – classificatore per capi di vestiario – maglione
un maglione

两本书 *liǎng běn shū*
due – classificatore per volumi – libro
due libri

一条路 *yī tiáo lù*
uno – classificatore per cose lunghe e strette – strada
una strada

L'apprendente sinofono potrebbe quindi assimilare il classificatore all'articolo, ecco infatti il perché di alcune frasi tipo: «questo il libro», «uno il libro».

Il verbo
Il cinese non è una lingua flessiva: il verbo non si coniuga e non si declina.
In italiano il verbo si modifica in base a tempo, modo, diatesi (attiva, passiva, riflessiva), numero del soggetto. Le indicazioni sull'aspetto sono opache, indica soprattutto QUANDO avviene un'azione.
In cinese invece non c'è flessione verbale. Il verbo indica soprattutto COME avviene un'azione. Si danno indicazioni sull'aspetto attraverso particelle come ad esempio: 了 *le*: aspetto perfettivo, 过 *guo*: aspetto esperienziale, 着 *zhe*: aspetto imperfettivo.

我弟弟结婚了。
wǒ dìdì jiéhūn le.
Mio fratello minore – sposarsi – PARTICELLA
Mio fratello minore si è sposato.

你去过米兰马？
nǐ qù guò mǐlán ma?
tu – andare – PARTICELLA – Milano – particella interrogativa
Sei mai andato a Milano?

In cinese alcuni elementi lessicali fungono da **marche di tempo** e sono in questo caso posti ad inizio frase, prima o dopo il soggetto e sicuramente antecedenti il predicato.
昨天*zuòtiān* = ieri, 今天 *jīntiān* = oggi, 明天 *míngtiān* = domani, 现在 *xiànzài* = ora.
Anche alcuni avverbi hanno questa funzione, quali 就 *jiù* = appena, 然后 *ránhòu* = in seguito, 刚才 *gāngcái* = poco fa, ecc.

我昨天去学校。
wǒ zuòtiān qù xuéxiào.
Io – ieri – andare – scuola
Ieri sono andato a scuola.

他明天不工作。
tā míngtiān bù gōngzuò.
Lui – domani – non – lavorare
Lui domani non lavorerà.

L2! Nell'interlingua usata dagli apprendenti cinesi vi sono spesso forme esterne al verbo per veicolare in italiano i concetti di tempo e modo. Per intendere il passato si utilizzano espressioni come *in Cina, una volta, prima,...fa;* per il presente: *in Italia, adesso*; per il futuro: *stasera, domani, dopo, poi;* per una situazione di incertezza si usa spesso la parola *forse.*

La forma del verbo in lingua italiana più frequentemente individuata dagli apprendenti sinofoni è la forma basica, quindi la 3^ pers. sing., perché individuata come forma costante (lavora-to, lavora-re..) o l'infinito (non c'è il tempo infinito in cinese, ma sul vocabolario italiano i verbi sono riportati all'infinito).

IL VERBO NELL'INTERLINGUA DEI CINESI:

Che cosa *mang*i?	Che cosa fai nel pomeriggio?
Mangi pane.	*Studiare* italiano.

Altre due differenze tra i verbi cinesi e quelli italiani, che possono creare alcune difficoltà all'apprendente sinofono sono i verbi attributivi e il verbo 有 *yǒu* che può avere il significato sia di "avere", sia di "esserci".

Verbi attributivi cinesi esprimono il possesso di qualità e corrispondono nella sostanza agli aggettivi qualificativi italiani.

那本书新，这本书旧。
nà běn shū xīn, zhè běn shū jiù.
Quel – classificatore – libro – nuovo, questo – classificatore – libro – vecchio.
Quel libro è nuovo, questo libro è vecchio.

In questa frase si può notare che in cinese non vi è il verbo essere che invece in italiano è presente prima dell'aggettivo e dopo il soggetto.
In cinese il **verbo essere** 是 *shì* è copulativo per eccellenza.

我们是学生。
wǒmen shì xuésheng
Noi – essere – studente
Noi siamo studenti.

他是四十 岁。
tā shì sishì suì
Lui – essere – quaranta – anno
Lui ha quaranta anni.

Il **verbo 有 yǒu (avere/esserci)** quando è preceduto da un gruppo nominale che designa un essere animato viene inteso nel suo senso possessivo "avere", mentre quando è preceduto da un elemento locativo, viene inteso come "esserci".

你们 有三个孩子。
nǐmen yǒu sān ge háizi
Voi – avere – tre – classificatore – figlio
Voi avete tre figli

桌子上有一张报。
zhuōzi shàng yǒu yī zhāng bào
Tavolo – sopra – esserci – uno – classificatore – giornale
Sul tavolo c'è un giornale

Numeri cinesi

A scuola in Cina si insegnano sia i numeri scritti nella notazione indo-arabica, sia i numeri scritti in caratteri cinesi. Conoscere i numeri cinesi da 1 a 10 è sufficiente per rappresentare in realtà anche numeri molto più grandi, data la perfetta trasparenza della lingua cinese per la notazione posizionale in base dieci.

11 → 十一 *shíyī* = dieci uno
I cinesi utilizzano anche le dita per esprimere i numeri (come del resto avviene anche per gli italiani) ma in Cina si conta fino a 10 con una sola mano, tenendola in posizioni che per noi occidentali hanno tutt'altro significato.

一 yī	二 èr	三 sān	四 sì	五 wǔ
1	2	3	4	5
六 liù	七 qī	八 bā	九 jiǔ	十 shí
6	7	8	9	10

Attenzione quindi che un cinese non vorrà dirvi di telefonargli se farà il gesto corrispondente al numero 6, oppure non vorrà intendere "ma cosa vuoi?" se vi segnerà il numero 7 o ancora non vorrà spararvi, ma vi vorrà indicare solamente il numero 8!

Sintassi

La mancanza di variazioni morfologiche della lingua cinese e la caratteristica che quasi tutti i morfemi cinesi possono essere utilizzati potenzialmente come NOMI, AGGETTIVI, VERBI, AVVERBI

工作 *gōngzuò* = lavoro, lavorare
清楚 *qīngchu* = in modo chiaro e comprensibile, chiarezza
快 k*uài* = veloce, velocemente

non sta a significare che essa non possa indicare tutto ciò che si indica in italiano tramite la congiunzione e la flessione: il medesimo fine comunicativo si realizza in cinese con espedienti diversi. Sicuramente l'ordine dei componenti della frase è fondamentale e il contesto è elemento molto importante nella comunicazione.
Due sono le regole fondamentali che governano allo stesso tempo la morfologia e la sintassi della lingua cinese:

1- L'elemento che svolge la funzione di determinare si trova sempre alla sinistra, cioè precede sempre l'elemento che è determinato (**determinante - determinato**): pertanto l'aggettivo precede sempre il sostantivo cui è riferito, il pronome possessivo precede sempre il sostantivo cui si riferisce e l'avverbio precede sempre il predicato cui è attribuito

2- Il predicato segue sempre il soggetto e di regola precede sempre il suo complemento oggetto **(soggetto – verbo – oggetto)**

La principale differenza sintattica fra la frase italiana e la frase cinese è che mentre la lingua italiana di regola preferisce collocare i complementi verbali dopo il predicato e il complemento oggetto, il predicato cinese può essere seguito da un solo complemento, sia esso un complemento oggetto o un altro complemento verbale, mentre tutti gli altri complementi devono obbligatoriamente trovare posto prima del predicato e dopo il soggetti. Schematizzando al massimo avremo:

in italiano

Soggetto →Predicato → Compl. Oggetto → eventuali altri complementi.

es. Ieri ho letto due libri in biblioteca.

in cinese

Soggetto → eventuali altri complementi → Predicato → Compl. Oggetto. (gruppi preposizionali)

es. 昨天我在图书馆看两本书。
zuòtiān wǒ zài túshūguǎn kàn liǎng běn shū
Ieri - io - in - biblioteca - leggere - due – Classificatore - libro

La frase cinese è tuttavia composta da una macrostruttura che comprende due costituenti primari, tema e commento. Il tema è il gruppo nominale che occupa la posizione iniziale, il commento è il segmento di enunciato che segue; il tema inquadra l'argomento di cui si parla poi nel commento (che è strutturato secondo la sequenza SVO).
La tematizzazione è molto frequente in cinese e può ricordare la dislocazione a sinistra della frase in italiano.

Tema	Commento		
王老师	我	认识	他
	S	V	O

wáng lǎoshī wǒ rènshi tā
Wang - professore/maestro – io – conoscere - lui
Il prof.Wang, lo conosco.

La frase interrogativa

La frase cinese è essenziale, non vi sono forme complesse e mancano quasi totalmente i connettivi. L'ordine dei componenti della frase è quindi molto importante. Nella forma interrogativa, ad esempio, i SOSTITUTI INTERROGATIVI sostituiscono un elemento della frase dichiarativa nella stessa posizione.

你去哪儿?	我去大学。
nǐ qù nǎr?	*wǒ qù dàxué*
Tu – andare - dove?	Io – andare – università
Tu dove vai?	Io vado all'università.

他是谁？	他是老师。
tā shì shéi?	*tā shì lǎoshī*
Egli – essere – chi?	*Egli – essere –professore/maestro*
Egli chi è?	Egli è un professore

Potrà capitare quindi che un apprendente di origine cinese proponga in italiano frasi del tipo *"Tu fare quale lavoro? Tu domani fare che cosa? Tu piacere quale colore"?*

Se la frase non prevede l'utilizzo di sostituti interrogativi (dove, come, quando, chi, che cosa, quanto/i, perché), vi solo altre due modalità per esprimere una frase interrogativa.

- Si inseriscono a fine frase specifiche particelle per assegnare particolari sfumature alla domanda. La particella interrogativa 马 *ma* trasforma la frase enunciativa in interrogativa semplice:
  你们来吗？
  nǐmen lái ma?
  Voi - venire – PARTICELLA INTERROGATIVA
  Voi venite?

- Si fa seguire alla forma affermativa del verbo la sua forma negativa:
  你们来不来？
  nǐmen lái bù lái?
  Voi – venire – non – venire
  Voi venite?

La frase negativa

La negazione si costruisce inserendo gli avverbi di negazione 不 *bù* (usato con il verbo essere *shì*) e 没 *méi* (usato con il verbo 有 *yǒu* –avere/esserci e i verbi che esprimono azioni compiute) subito a sinistra del verbo.

我不是意大利人，我是中国人。
wǒ bù shì yìdàlì rén, wǒ shì zhōngguò rén
Io – non – essere – Italia – persona, io – essere – Cina – persona
Io non sono italiano, sono cinese.

我没有汽车。
wǒ méi *yǒu qìchē*
Io – non – avere – automobile
Io non ho l'automobile.

Punteggiatura

I segni di interpunzione utilizzati nella lingua cinese non presentano grandi differenze grafiche o d'uso rispetto a quelli utilizzati nella lingua italiana.
Si discosta dall'italiano il segno grafico del **punto**, che in cinese viene scritto con un tondino vuoto all'interno (。) e talora le indicazioni fornite dalla virgola.

In cinese la **virgola** (，) compare con una certa frequenza, contrariamente all'italiano, per sottolineare le pause che separano il tema dal commento, il soggetto dal predicato e il verbo dall'oggetto (qualora quest'ultimo sia una frase).

学习，可不是一件容易的事。
xuéxí, kě bushì yí jiàn róngyì de shì
Studio, davvero – non – essere – un – Classificatore – facile – PARTICELLA (separa il determinante dal determinato) – cosa
Lo studio, non è davvero una cosa facile.

In cinese vi è anche una particolare virgola a goccia o virgola rovesciata (、), che non esiste in italiano e che separa tra loro costituenti coordinati (ad es. tutti soggetti o tutti oggetti). In italiano in traduzione la sostituiremmo con la congiunzione *e*.

妈妈、爸爸来吗?
māmā bàba lái ma?
Mamma - papà – venire –particella interrogativa
La mamma e il papà vengono?

L2!

Come docenti di italiano L2 è fondamentale tenere a mente che il compito di un apprendente cinese che impara l'italiano non consiste solo in un apprendimento di superficie di certe flessioni; -a, -e, …per il nome, -o, -i, -a, -avo … per il verbo. Occorre un'attività di elaborazione di categorie, che è cognitiva o semantica prima che linguistica, il che significa che l'apprendente sinofono di italiano L2 si trova ad affrontare un percorso complesso che richiede attenzioni particolari e tempi lunghi di apprendimento.

2.2.3 Domande e risposte

L'operaio che vuol fare un buon lavoro comincia con affilare i suoi strumenti.
(Confucio, 551-479 a.C.)

1) **Ho contattato un mediatore cinese per poter comunicare con uno studente appena arrivato (forse poco scolarizzato), ma non sono riusciti a comprendersi su molti aspetti.**
La lingua ufficiale della Cina è il *pǔtōnghuà* o cinese mandarino ed è insegnato in tutte le scuole. Se, tuttavia, lo studente cinese ha una bassa o nulla scolarizzazione nel paese d'origine, questi conoscerà molto poco il mandarino, ma parlerà solamente la lingua o il dialetto della regione di provenienza. Pertanto il mediatore, che sicuramente conosce il cinese ufficiale, non è detto che comprenda il dialetto specifico perché magari arriva da una zona diversa del paese.

2) **Gli studenti quando scrivono in italiano utilizzano solo lettere minuscole o solo lettere maiuscole, come mai?**
Gli studenti cinesi che conoscono il *pīnyīn* hanno già dimestichezza con l'alfabeto latino, tuttavia nei libri di lingua cinese le lettere per insegnare il pinyin vengono presentate sempre con la stessa grafia, sempre minuscole, accompagnate dalle regole per scriverle tracciando nell'ordine giusto i segni che le compongono. I caratteri cinesi hanno sempre la medesima grandezza, non esiste il concetto di "lettera maiuscola" per scrivere ad esempio un nome proprio. Nei primi tempi dell'apprendimento dell'italiano L2 l'uso dello stampatello maiuscolo può essere più chiaro, in quanto è forse l'unica scrittura in cui gli italiani riescono ad usare una grafia standard, ma si tratta comunque di lettere che gli allievi cinesi vedono per la prima volta.

3) **Perché lo studente scrive le frasi in italiano con le parole tutte attaccate, senza lasciare spazio tra una parola e l'altra?**
I caratteri cinesi sono idealmente iscritti in un quadrato mantenendo un'eguale distanza tra uno e l'altro, non vi è uno spazio che separa una parola dall'altra come in italiano.
Es. 我在学校学习意大利语。*A scuola studio l'italiano.*

Le pagine dei quaderni usati dai ragazzi a scuola hanno effettivamente i quadretti su cui sono indicati almeno due (a volta quattro) assi di simmetria, in modo che questo sistema di riferimento aiuti a mantenere la giusta inclinazione dei tratti. C'è un motivo funzionale (cambiare l'inclinazione di un tratto può modificare il significato) ed estetico (i caratteri devono rispondere a criteri di armonia ed equilibrio).

4) **In un nome cinese come distinguere il nome proprio dal cognome?**
I cinesi scrivono sempre prima il cognome e poi il nome. Il cognome quasi sempre è composto di una sola sillaba (cioè di un carattere) mentre il nome è composto di una o due sillabe (cioè due caratteri). Ad esempio: Mao Zedong 毛泽东, il cognome è Mao 毛 e il nome Zedong 泽东. Raramente in Cina ci si rivolge a qualcuno per nome, anche se è un conoscente, bisogna essere intimi o chiedere il permesso di utilizzare il nome, il che generalmente non viene rifiutato, ma è meglio aspettare di conoscere bene la persona per farlo o che sia lei a proporlo di primo acchito.

5) **In classe gli studenti cinesi mantengono le distanze, sono timidi e riservati, ho difficoltà ad entrare in empatia con loro, ho timore di fare gesti che possano essere fraintesi.**
Gestualità: la nostra gestualità troppo ricca e ampia è interpretata come aggressiva e invasiva (tono di voce alto). In Cina la buona educazione richiede di tenere sotto controllo i movimenti del corpo e chi non lo fa è segno che è molto arrabbiato.
Mimica: gli orientali hanno un alto controllo sull'espressione facciale che può essere letto (a volte fraintendendo) come indice di riservatezza o minore intensità di sentimenti. Lo sguardo basso è segno di rispetto e attenzione (soprattutto verso chi è gerarchicamente superiore (es. insegnante, capoufficio). Il SORRISO è manifestazione di amicizia, ma anche di imbarazzo.
Prossemica: nella cultura cinese il contatto fisico è limitato (es. dopo i 3 anni anche il contatto tra madre e figlio è molto ridotto). La vita affettiva ed emotiva in Cina, da sempre controllata da rigori rituali, è tuttora abbastanza codificata e contrassegnata da simboli e gesti convenzionali. I sentimenti sono avvolti da un pudore e da un riserbo soprattutto verbale a noi sconosciuti, se si è toccati da un estraneo ciò può provocare imbarazzo.

6) **Gli studenti rispondono sempre "*sì*" anche se poi non hanno compreso oppure mostrano difficoltà a comunicare cose non capite.**
Mostrano difficoltà nell'interazione orale e nella lettura ad alta voce.
Queste caratteristiche sono legate al concetto cinese di 丢面子 *diū miànzi* (perdere la faccia) e al modello di apprendimento tipico della scuola cinese. Avere *miànzi*, faccia, in cinese significa mantenere un alto prestigio agli occhi degli altri: è una sorta di garanzia di dignità personale e i cinesi sono molto sensibili all'avere e a mantenere la faccia in ogni aspetto della vita sociale e lavorativa. L'esperienza più temuta è quella di fare un errore in pubblico. Ciò spiega la riluttanza ad ammettere apertamente ogni comportamento o azione scorretta, per quanto piccolo o insignificante possa essere stato l'errore. Quando un occidentale interagisce con un cinese, dovrebbe essere sempre consapevole di quanto sia necessario evitare qualsiasi atteggiamento o azione che potrebbe portare alla perdita della faccia, non solo sua ma soprattutto dell'interlocutore. Pertanto uno studente non dirà di non aver compreso la lezione per non far intendere che l'insegnante non sia stato in grado di spiegare chiaramente. C'è una differenza significativa tra la cultura asiatica e quella occidentale: mentre le culture individualiste, come quelle occidentali, usano il *miànzi* per la creazione di un'identità individuale, le culture collettiviste si concentrano di più su un discorso di inclusione in un'identità collettiva. Ciò significa che in Occidente le strategie per salvare la faccia sono mirate solo alla difesa personale e non si curano del contesto sociale, mentre in Oriente servono a mantenere salde le rela-

zioni interpersonali. Nella cultura cinese, il contesto in cui si svolge la comunicazione (gesti, atteggiamenti, linguaggio del corpo, ecc.) è molto più importante delle parole. Ad esempio, alla domanda del docente un allievo cinese può rispondere con "sì" ma agire come se avesse detto "no". Questo tipo di comunicazione deliberatamente ambigua è ideata per far sapere all'insegnante che la risposta è "no" ma che si vuol mantenere la relazione.
Nel modello di apprendimento cinese l'insegnate è l'autorità, è il maestro che detiene il sapere, è molto direttivo e l'allievo non può prendere iniziative autonome, né interrompere la lezione con domande. Gli studenti non sono abituati né alla confidenza con i docenti, è considerata una mancanza di rispetto, né a rispondere oralmente alle loro domande, né tantomeno a discutere con gli altri esprimendo il proprio punto di vista. In generale, nella comunicazione il confronto è scoraggiato ed è sempre preferibile ricercare un'armonia con il proprio interlocutore, data la dimensione collettivistica della società cinese.

7) **Riscontro molta difficoltà da parte degli studenti cinesi a lavorare in gruppo.**
La scuola cinese è molto competitiva e sollecita il lavoro individuale. Il lavoro di gruppo proposto dall'insegnate di italiano non è molto amato dagli apprendenti cinesi, specialmente nel caso in cui il prodotto debba essere il risultato del lavoro di più persone. Si tratta infatti di esprimere un disaccordo, negoziare, sostenere la propria opinione e, soprattutto in una classe multilingue, lo studente cinese rischia da un lato di essere sopraffatto dall'esuberanza dei compagni di corso e dall'altro di non intervenire affatto per non mancare di rispetto ai propri interlocutori. Non per questo si deve rinunciare ad uno strumento così utile e positivo, ma il lavoro in gruppo deve essere un'acquisizione che viene con il tempo, iniziando magari attività che non mettono in crisi "la faccia" sociale dei partecipanti come il brainstorming. È importante comunque sempre chiarire in maniera precisa lo scopo di eventuali attività ludiche e il modo in cui ci si aspetta che lo studente partecipi.

8) **Quale è la concezione del tempo? Lo studente cinese anche dopo un corso di italiano L2 durato un intero anno scolastico ha fatto scarsi passi avanti nell'apprendimento della L2.**
Per gli orientali il tempo è un cerchio che ritorna sempre all'origine (per noi è una linea). Quando noi parliamo con qualcuno tendiamo a andare subito al sodo, in Cina essere così diretti è maleducato. Per mostrare che la domanda dell'insegnante merita una riflessione accurata, lo studente cinese resterà in silenzio alcuni istanti prima di rispondere.
Il tempo di apprendimento dell'italiano L2 per un apprendente di origine cinese è molto lungo. Dal punto di vista linguistico-cognitivo la distanza dalla sua L1 all'italiano L2 è molto ampia. Lo studente deve infatti acquisire determinate strutture e categorie mentali assenti totalmente nella sua lingua materna che è di natura isolante in contrapposizione con la natura flessiva della lingua italiana. È importante rispettare la fase di silenzio (anche quando si protrae per molto) e permettere allo studente di intervenire oralmente esponendosi inizialmente solo all'interno del piccolo gruppo e non in plenaria.

9) **Quale importanza ha la memorizzazione nel processo di apprendimento?**
Nel sistema scolastico cinese, la memorizzazione è parte integrante del processo di apprendimento, gli studenti cinesi memorizzano meccanicamente i materiali per aiutarsi nella comprensione. Il modello operativo diffuso in Cina è quello detto delle "quattro fasi":

1. Ricezione
2. Ripetizione
3. Revisione
4. Riproduzione

La prima fase di ricezione dei contenuti e/o delle strutture linguistiche impartita dal docente e mutuata dai libri di testo è seguita dalla ripetizione mnemonica di tali nozioni da parte degli studenti. Si passa poi alla fase della revisione dove gli allievi analizzano ciò che hanno recepito e memorizzato per raggiungere una più profonda comprensione. Infine gli studenti devono essere capaci di riprodurre in maniera accurata e conforme ciò che hanno acquisito.
In quest'ottica, in un corso di italiano L2, è utile proporre attività inizialmente molto strutturate e gradualmente sempre più libere con un lessico presentato in maniera esplicita e che si ripeta per favorirne la memorizzazione.

10) **Assegnare o meno i compiti a casa ad un apprendente adulto di origine cinese?**
In generale gli studenti cinesi adulti richiedono esplicitamente al docente di assegnare loro i compiti a casa, che, anche se il tempo a disposizione è poco, svolgeranno con accuratezza e precisione. Studiare costantemente ed esercitarsi autonomamente tramite compiti strutturati aiuta molto a focalizzare anche il lavoro sulla riflessione sulla lingua e sulle categorie grammaticali.

Le parole dell'accoglienza

Italiano	Arabo		Cinese	
Buongiorno! Ciao!	صباح الخير! أهلا !	*ṣabāḥ al-khayr!*	你好！	*nǐ hǎo !*
Buonasera!	مساء الخير!	*masā' al-khayr!*	晚上好!	*wǎnshang hǎo!*
Benvenuto!	- مرحبا! - أهلا وسهلا! - السلام عليكم!	*- marḥaban!* *- ahlan wa sahlan!* *- as-salam 'alaykum!* (saluto islamico)	欢迎!	*huānyíng!*
Piacere di conoscerti!	تشرفنا!	*tasharrafnā!*	认识你我很高兴!	*rènshi nǐ wǒ hén gāoxìng!*
Come stai?	كيف حالك؟	*kayfa ḥāluka ?* (tu mas.) / *kayfa ḥāluki?* (tu fem.)	你好吗？	*nǐ hǎo ma?*
Bene!	بخير!	*bi-khayr!*	很好!	*hén hǎo!*
Grazie (molte)! Grazie molte	شكرا! شكرا (جزيلا)!	*Shukran!* *Shukran jazīlan!*	谢谢! 非常感谢!	*xièxie!* *fēi cháng gǎn xiè!*
Prego/Non c'è di che!	عفوا	*'afwan!*	不客气！	*bù kèqi!*
Prego, accomodati!	تفضل/تفضلي	*tafaḍḍal!* (tu mas.) *tafaḍḍalī!* (tu fem.)	请, 进!	*qǐng, jìn!*
Per piacere!	من فضلك!	*min faḍlika* (tu mas.) / *min faḍliki* (tu fem.)	请!	*qǐng!*
Come ti chiami?	ما اسمك؟	*ma 'smuka?* (tu mas.) / *ma 'smuki?* (tu fem.)	你叫什么名字?	*nǐ jiào shénme míngzi?*
Io mi chiamo…e tu?	اسمي... و أنت؟	*ismī… wa anta?* (tu mas.) / *wa anti?* (tu fem.)	我叫…你呢?	*wǒ jiào… nǐ ne?*
Parli italiano/inglese/ francese?	هل تتكلم/تتكلمين الايطالية –الإنكليزية- الفرنسية	*hal tatakallam (tu mas.)/ tatakallamīn (tu fem.) al- iṭāliyya/al-injiliziyya/al-faransiyya?*	你说不说 意大利语 / 英语 / 法语?	*nǐ shuō bù shuō* *yìdàliyǔ / yīngyǔ / fǎyǔ?*
Hai capito?	فَهمت؟	*fahimta* (tu mas.) / *fahimti* (tu fem.)?	你懂了吗?	*nǐ dòng le ma?*
Ho capito	فَهمت	*fahimtu*	我懂了	*wǒ dòng le*
Non capisco	لا أفَهم	*lā afham*	我听不懂	*wǒ tīng bù dōng*
Non so	لا أعرف	*lā a'rif*	我不知道	*wǒ bù zhīdao*
Come si dice… in italiano/arabo/ cinese?	كيف يقال... بالايطالية/ بالعربية؟	*kayfa yuqāl…bi-l-iṭāliyya/'arabiyya?*	...用意大利/ 汉语怎么说?	*…yòng yìdàliyǔ/ hànyǔ zěnme shuō?*
Mi dispiace (Scusa)!	آسف/آسفة!	*āsif!* (io mas.) *āsifa!* (io fem.)	对不起!	*duì bù qi*
Sì	نعم	*na'am*	In cinese non esiste un "*sì*" astratto: 是; 有; 对	*shì; yǒu; duì*
No	لا	*lā*	In cinese non esiste un "no" astratto: 不; 没有	*bù; méiyǒu*
Bravo/a!	أحسنت!	*aḥsanta!* (tu mas.) *aḥsanti!* (tu fem.)	很好!	*hén hǎo!*
Auguri (Congratulazioni)!	مبروك!	*mabrūk!*	祝贺你!	*zhù hè nǐ!*
Arrivederci!	- إلى اللقاء - مع السلامة!	*- ilā al-liqā'!* *- ma'a as-salāma!*	再见!	*zàijiàn!*

Glossario

Lingua standard: La lingua o la varietà di lingua che fa da norma di riferimento per tutta la comunità linguistica.

L1: si intende sia la lingua in cui una persona ha appreso a parlare, sia la lingua elettiva, ossia la lingua scelta fra le lingue conosciute. Questa lingua può essere anche diversa da quella in cui si è cominciato a parlare.

L2: si intende una lingua usata come mezzo di comunicazione nel paese in cui viene appresa.

LS: si intende una lingua appresa, di solito a scuola, in un paese in cui non serve come mezzo di comunicazione.

Interlingua: non è semplicemente una lingua a metà tra la prima e la seconda lingua. È un sistema linguistico in formazione con il quale l'apprendente cerca di avvicinarsi il più possibile alla L2.

Ipercorrettismo: quando il parlante, nel tentativo di adeguarsi a una norma linguistica che non padroneggia bene, corregge una forma giusta credendo che sia sbagliata.

Diglossia: presenza nella stessa comunità di due lingue o varietà della stessa lingua, una alta, l'altra bassa.

Repertorio linguistico: l'insieme di tutte le varietà di lingua (lingue ufficiali, nazionali, regionali, standard, dialetti) presenti in una comunità di persone (repertorio comunitario) o a disposizione di una singola persona (repertorio individuale).

Sociolinguistica: il settore delle scienze del linguaggio che si occupa dei rapporti fra lingua e società**.**

Commutazione di codice (code-switching): è il passaggio da una lingua a un'altra all'interno del discorso, da non confondere con l'alternanza di codice, la scelta di una lingua o un'altra lingua da parte di un bilingue a seconda della situazione e dell'ambito comunicativo (scuola, famiglia, ecc.).

Enunciazione mistilingue (code-mixing): commistione di lingue diverse in un'unica frase.

Fonema: è un suono di una lingua (fono) che ha valore distintivo, può produrre variazioni di significato se scambiato con un altro fonema (es. *t*etto e *d*etto).

Morfema: il più piccolo elemento di una parola o di un enunciato dotato di significato che non possa essere ulteriormente suddiviso.

Aspetto verbale: è una categoria grammaticale che definisce la durata nel tempo di un'azione.

Biografia linguistica: fornisce un quadro d'insieme delle proprie esperienze d'apprendimento linguistico, indicando le scuole e i corsi frequentati e illustrando l'uso della lingua nelle diverse situazioni.

Lingua isolante: è una lingua che non possiede declinazioni o flessioni, quindi la sua morfologia è poca o nulla ed ogni parola è costituita da un singolo morfema come accade, ad esempio, in cinese.

Lingua flessiva: è una lingua (come l'italiano, o l'arabo) che presenta una distinzione fra radici e desinenze, queste ultime possono mutare forma per esprimere una modificazione (es. it. *bell-o*, *bell-i*, *bell-a*, *bell-e*) o più di una modificazione (es. it. *bell-e* esprime contemporaneamente l'idea di femminile e di plurale).

Interferenza linguistica: è l'effetto della L1 sulla produzione della L2 e può riguardare qualsiasi aspetto della lingua (grammatica, lessico, fonologia, ortografia ecc.).

Riferimenti bibliografici*

AA.VV., *Quaderno d'italiano: primi passi nella lingua italiana per alunni cinesi*, Luciano, Napoli, 2007. Cedoc - Ismu: L2/7843.

AA.VV, *Plurilinguismo contatti di lingue e culture*, Università degli Studi di Udine, Centro Internazionale sul Plurilinguismo, Udine, 2004. Cedoc - Ismu: CUL/5147-1.

Al-Addous A., Soravia G., *Iman. Corso di lingua araba*, Clueb, Bologna, 2003. Cedoc - Ismu: L1/ARAB/FOR/5476.

Abbiati M., *Grammatica di cinese moderno*, Cafoscarina, Venezia, 1998.

Abbiati M., *La lingua cinese*, Cafoscarina, Venezia, 1992.

Abbiati M., Chen L., *Caratteri cinesi,* Cafoscarina, Venezia, 2001.

Anghelescu N., *Linguaggio e cultura nella civiltà araba*, Zamorani, Torino, 1993.

Balboni P. E., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Bonacci, Roma, 1994.

Balboni P.E., *La comunicazione interculturale*, Marsilio, Venezia, 2007.

Balboni P.E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino, 2002.

Baldissera E., *Il Dizionario di Arabo. Dizionario italiano – arabo; arabo – italiano*, Zanichelli, Bologna, 2004. Cedoc - Ismu: DIZ/9.

Banfi E. (a cura di), *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali,* Franco Angeli, Milano, 2003. Cedoc-Ismu: L2/5295.

Bargellini C. (a cura di), *Ni hao e salam. Lingue e culture a scuola*, Fondazione Cariplo Ismu, Milano,2000. Cedoc - Ismu: QUA/4137.

Beacco J.C., Byram M., *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Executive version (Draft), 2003.

Bellini G. (a cura di), *Lingue d'origine parole dell'incontro: albanese, cinese, arabo, romané,* Idest, Firenze, 2006. Cedoc - Ismu: L2/7392.

Benchina H., Guardi J., *Scrivere arabo. Esercizi di scrittura, un gioco e un breve saggio per avvicinarsi all'alfabeto più bello del mondo*, A Oriente, Milano, 2001. Cedoc - Ismu: L2/5834.

Benucci A. (a cura di), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia 2007. Cedoc - Ismu: L2/7207.

Berruto G., *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma, 2012.

Bloomfield L., *Language*, Chigago, University of Chicago Press, 1933.

Brancato D., Ruccolo M., *La terra di babele. Saggi sul plurilinguismo nella cultura italiana*, Legas, New York, 2011.

Bozzone Costa R., Fumagalli L., Valentini A. (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa: atti del convegno-seminario, Bergamo, 17-19 giugno 2010*, Guerra, Perugia, 2011. Cedoc - Ismu: L2/7689.

Branca P., Cuciniello A., *Destini incrociati. Europa e islam*, Boroli, Milano, 2006. Vol. scaricabile al sito www.fondazioneaegboroli.it. Cedoc - Ismu: REL/6057.

Calvi M.V., Mapelli G., Bonomi M. (a cura di), *Lingua, identità e immigrazione. Prospettive interdisciplinari*, FrancoAngeli, Milano, 2010. Cedoc - Ismu: FOR/7011.

*Le segnature presenti per alcuni testi indicano la reperibilità del volume presso il Centro Documentazione della Fondazione Ismu (Cedoc), via Galvani 16, Milano. www.ismu.org

Cambra Giné M., Une approche ethnographique de la classe de langue, collection LAL, Parigi, Didier, 2003.

Cantù S., Cuciniello A. (a cura di), *Plurilinguismo. Sfida e risorsa educativa*, Fondazione Ismu, Milano. Cedoc - Ismu: FOR/ISMU/7580.

Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*, Guerra, Perugia, 2006.

Cartei C., Pucci B., Santi E. (a cura di), *Alfabetando. Vocabolario per immagini italiano-arabo*, Vannini, Brescia, 2001. Cedoc -Ismu: L2/3609-4.

Casti E., Bernini G. (a cura di), *Atlante dell'immigrazione a Bergamo. La diaspora cines*e, Università degli Studi di Bergamo, Bergamo, 2008. Cedoc - Ismu: MIGR/4794-1.

Ceccagno A., *Giovani migranti cinesi*, Franco Angeli, Milano, 2004. Cedoc - Ismu: FOR/5066.

Cheng A., *Storia del pensiero cinese*, Einaudi, Torino, 2000.

Chiang Y., *Chinese calligraphy*, Harvard University press, Harvard, 1973.

Choubachy C., *La sciabola e la virgola. La lingua del Corano è all'origine del male arabo?*, ObarraO, Milano, 2008. Cedoc - Ismu: FOR/7124.

Ciffoletti G., *Prestiti italiani nel dialetto del Cairo*, Edizioni UNICOPLI, Milano, 1986.

Cologna D., (cura di), *La Cina sotto casa. Convivenza e conflitti tra cinesi e italiani in due quartieri di Milano,* Franco Angeli, Milano, 2002. Cedoc - Ismu: POL.SOC/4665.

Consiglio D'Europa (a cura di), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento, valutazione,* La Nuova Italia, Firenze, 2004.

Dal Negro S., Guerini F., *Contatto: dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne, Roma, 2007. Cedoc - Ismu: FOR/7836.

D'Annunzio B., *Lo studente di origine cinese: risorse per docenti di italiano come LS/L2,* Guerra, Perugia, 2009. Cedoc - Ismu: L2/7380.

De Beni R., Moè, A., *Motivazione e apprendimento*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Deheuvels L.W., *Grammatica araba, Manuale di arabo moderno con esercizi e cd audio per l'ascolto*, Edizione italiana a cura di Antonella Ghersetti, Zanichelli, Bologna, 2010. Cedoc - Ismu: L1/ARAB/FOR/7692.

Della Puppa F., *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia, 2006. Cedoc - Ismu: L2/5826.

Durand O., *Dialettologia araba*, Carocci, Roma, 2009.

Durand O*., Introduzione ai dialetti arabi*, Centro Studi Camito-Semitici, Milano, 1995. Cedoc - Ismu: L1/ARAB/FOR/8053.

Durand O., *L'arabo del Marocco. Elementi di dialetto standard e mediano*, Università degli studi la Sapienza, Roma, 2004.

Farouq W. Ferrero E., *Le parole in azione. Volume 1. Corso elementare di arabo moderno standard*, V&P, Milano, 2013. Cedoc - Ismu: L1/ARAB/FOR/8484.

Favaro G., Fumagalli M., *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*, Carocci, Roma, 2004.

Favaro G., *I mediatori linguistici e culturali nella scuola*, EMI, Bologna, 2001.

Favaro G., *Parole a più voci. I mediatori linguistico – culturali nella scuola*, in "Studi emigrazione", 165, pp. 155-168, 2007.

Ferguson C. A., *Diglossia*, in the journal Word, vol.15, 1959.

Galli S., *Dal cinese all'italiano: l'italiano per studenti sinofoni con elementi di lingua cinese,* Centro studi e ricerche sociali, Cremona, 2007.

Gardner H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice,* Basic Books, New York, 1993b.

Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: riflessioni per la pratica didattica*, Guerra, Perugia, 2004. Cedoc - Ismu: L2/6186.

Giacalone Ramat A., *Il ruolo della tipologia linguistica nell'acquisizione di lingue seconde*, in Giacalone Ramat A.,Vedovelli M. (a cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di linguistica italiano*, Bulzoni, Roma,1994.

Giacalone Ramat, A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, 2003.

Giglioli P.P., Fele G. (a cura di), *La diglossia,* in Linguaggio e contesto sociale, il Mulino, Bologna, 2000.

Gourou P., *La terra e l'uomo in estremo oriente*, Franco Angeli, Milano, 1974.

Graffi G., Scalise S., *Le lingue e il linguaggio*, il Mulino, Bologna, 2003.

Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui: atti del convegno-seminario: Bergamo, 12-14 giugno 2012,* Guerra, Perugia, 2013. Cedoc - Ismu: FOR/8255.

Grassi R., Valentini A, Costa R.B. (a cura di), *L'italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione,* Guerra Edizioni, Perugia, 2003. Cedoc - Ismu: L2/4988.

Grosjean F., *Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. In "Bilingualism: Language and Cognition*", Blackwell Publishing, Oxford, 1998, 2004.

Iori B. (a cura di), *L'italiano e le altre lingue. Apprendimento della seconda lingua e bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati*, Franco Angeli, Milano, 2005.

Kellerman E., *Transfer And Non-Transfer: Where Are We Now? Studies In Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1979.

Königs F. G., *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit*, X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress, 2000.

Lanteri L., *Le parole di origine araba nella lingua italiana*, Zanetel Katrib, Padova, 1991. Cedoc - Ismu: L2/5827.

Lavagnino A.C., Pozzi S., *Cultura cinese: segno, scrittura e civiltà,* Carocci, Roma, 2013. Cedoc - Ismu: CUL/8467.

Lewis, Paul M., Simons G. F., and Fennig C. D. (a cura di), *Ethnologue: Languages of the World, Seventeenth edition,* SIL International, Dallas, Texas, 2014. Versione online www.ethnologue.com.

Lo Duca M.G. (a cura di), *Sillabo di Italiano L2*, Carocci, Roma, 2006. Cedoc - Ismu: L2/5870.

Mac Namara J., *How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency*?, Toronto University Press, 1969.

Maggini M., Yang L. (a cura di), *Marco Polo, corso di italiano per studenti cinesi*, Guerra Edizioni, Perugia, 2006. Cedoc - Ismu: L2/5978.

Manca A. (a cura di), *Grammatica (teorico-pratica) di arabo letterario moderno*, Associazione Nazionale di Amicizia e di Cooperazione Itali-Araba, Roma, 2005. Cedoc - Ismu: L1/ARAB/FOR/7136.

Mariani L., *Portfolio*, Zanichelli, Bologna, 2000.

Mariani L., Pozzo G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

Mazzotta P., *Gli aspetti psico-affettivi nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, Itals, anno I, n. 1, 2003.

Mezzadri M., *L'italiano essenziale: Libro di grammatica per studenti stranieri a partire dal livello principianti (A1) fino al livello intermedio-avanzato (B2): con un test di autovalutazione*, Guerra, Perugia, 2010. Cedoc - Ismu: L2/5245.

Mion G., *La lingua araba*, Carocci, Roma, 2007.

Nocchi S., *Grammatica pratica della lingua italiana: esercizi - test – giochi*, Alma Edizioni, Firenze, 2002. Cedoc - Ismu: L2/5123.

Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.

Pavlenko A., *Emotions and Multilingualisim*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005.

Pe A., *Alif, ba. Pronunciare, leggere e scrivere l'arabo con un metodo facile e divertente*, A Oriente, 2003, Milano. Cedoc - Ismu: L2/5641.

Pellegrini G. B., *Ricerche sugli arabismi italiani con particolare riguardo alla Sicilia*, Centro studi filologici, Palermo, 1989.

Pellerey M**.**, *Le competenze individuali e il Portfolio*, RCS, Milano, 2004**.**

Piva C., *Considerazioni preliminari sul bilinguismo*, Cosenza, Edizioni Erranti, 2007.

Prodromou, L., *Mixed ability classes*, Londra, Macmillan, 1992.

Ramat P., *Il concetto di "tipo" in linguistica*, «Lingua e stile» 3, Il Mulino, Bologna, 1980.

Rastelli S. (a cura di), *Italiano di cinesi, italiano per cinesi: dalla prospettiva della didattica acquisizionale*, Guerra, Perugia, 2010. Cedoc - Ismu: L2/7372.

Rizzitano U., *Corso di lingua italiana ad uso degli arabi*, ERI, 1990. Cedoc - Ismu: L2/5398.

Santipolo M. (a cura di), *L'Italiano, contesti di insegnamento in Italia e all'estero*, UTET, Torino, 2006.

Skehan P., *Individual Differences In Second Language Learning*, Londra, Edward Arnold Edizioni, 1981, 1994.

Skutnabb-Kangas T., *Bilingualism or not: the Education of Minorities*, Multilingual Matters, Clevedon, 1981.

Soravia G., *Manuale di arabo parlato basato sul dialetto egiziano*, Clueb, Bologna, 2007.

Spinelli B., Parizzi F. (a cura di), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2,B1, B2*, La Nuova Italia, Milano, 2010.

Starkey H., *Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*, Council of Europe, Strasbourg, 2002.

Tallawi I., *Come diremmo in arabo..., Raccolta di proverbi arabi*, Al Hikma, Imperia, 2005. Cedoc - Ismu: Rag/5773.

Tawfik Y., *As-Salamu alaikum. Corso di arabo moderno*, Ananke, Torino, 1996. Cedoc - Ismu: FOR/3673.

Tresso C. M., *Il verbo arabo*, Hoepli, Milano, 2003. Cedoc - Ismu: L2/5300.

Valentini A., *L'italiano dei cinesi. Questioni di sintassi*, Guerini Studio, Milano, 1992.

Vallaro M., *Parliamo arabo? Profilo (dal vero) d'uno spauracchio linguistico,* Magnanelli Editore, Torino 1997.

Veccia Vaglieri L., *Grammatica teorico - pratica della lingua araba*, volume primo, Istituto per l'Oriente, Roma, 2006. Cedoc - Ismu: L1/ARAB/FOR/8010.

Vedovelli M., Massara S., Giacalone Ramat A. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni,* Franco Angeli, Milano, 2004. Cedoc - Ismu: L2/5321.

Fonti Immagini

1. http://geostoria.weebly.com/lislam-ieri-e-oggi.html
2. http://www.pewforum.org/2011/01/27/the-future-of-the-global-muslim-population/
3. http://www.pewforum.org/2011/01/27/the-future-of-the-global-muslim-population/
4. www.wikipedia.org
5. foto dell'autore
6. foto dell'autore
7. www.aosp.bo.it
8. http://forum.indire.it/repository_cms/working/export/5897/att1_fase1.html
9. www.studium.unict.it
10. Muhyi al-Din Kharif, Hänsel e Gretel, Dar al-Shabab, Tunisi, 2004.
11. "Al-Maghrebiya", (Anno XI, n. 4 – 2013).
12. www.wikipedia.org
13. www.corsiarabo.com
14. www.wikipedia.org
15. www.wikipedia.org
16. www.wikipedia.org
17. http://it.wikipedia.org/wiki/Arte_cinese#mediaviewer/File:YongheJiunian.jpg
18. http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Shang_dynasty_inscribed_scapula.jpg
19. http://blog.thaisoriente.com/2008/09/larte-della-calligrafia/
20. foto dell'autore
21. http://en.wikipedia.org/wiki/File:8_Strokes_of_Han_Characters.svg
22. Abbiati M., Chen L., Caratteri cinesi, Cafoscarina, Venezia, 2001.
23. Bartolini Bussi M.G., Alcune osservazioni sull'educazione della prima infanzia in Cina http://www.edizionijunior.com/public/INSERTI/approf_21_23bnov11.pdf

www.vivereinitalia.eu

www.ismu.org

FONDAZIONE
ISMU
INIZIATIVE E STUDI
SULLA MULTIETNICITÀ

Pubblicato e prodotto da Fondazione ISMU
via Copernico 1- 20125 Milano

ISBN 9788898409044