

# L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE E LETTERATURE STRANIERE  
UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XVII 2009

L'ANALISI  
LINGUISTICA E LETTERARI

---

FACOLTÀ DI SCIENZE LINGUISTICHE  
E LETTERATURE STRANIERE

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

2

ANNO XVII 2009

PUBBLICAZIONE SEMESTRALE

L'ANALISI LINGUISTICA E LETTERARIA  
Facoltà di Scienze linguistiche e Letterature straniere  
Università Cattolica del Sacro Cuore  
Anno XVII - 2/2009  
ISSN 1122-1917

---

**Direzione**

GIUSEPPE BERNARDELLI  
LUISA CAMAIORA  
SERGIO CIGADA  
GIOVANNI GOBBER

**Comitato scientifico**

GIUSEPPE BERNARDELLI – LUISA CAMAIORA – BONA CAMBIAGHI – ARTURO CATTANEO  
MARIA FRANCA FROLA – ENRICA GALAZZI – GIOVANNI GOBBER – DANTE LIANO –  
MARGHERITA ULRYCH – MARISA VERNA – SERENA VITALE – MARIA TERESA ZANOLA

**Segreteria di redazione**

LAURA BALBIANI – SARAH BIGI – MARIACRISTINA PEDRAZZINI – VITTORIA PRENCIPE –  
MARISA VERNA

I contributi di questa pubblicazione sono stati sottoposti alla valutazione  
di due Peer Reviewers in forma rigorosamente anonima

© 2009 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio Universitario dell'Università Cattolica  
Largo Gemelli 1, 20123 Milano - tel. 02.72342235 - fax 02.80.53.215  
*e-mail:* editoriale.dsu@unicatt.it (*produzione*); librario.dsu@unicatt.it (*distribuzione*);  
*web:* www.educatt.it/librario

*Redazione della Rivista:* redazione.all@unicatt.it - *web:* www.educatt.it/librario/all

Questo volume è stato stampato nel mese di novembre 2010  
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

## L'INSEGNAMENTO DELL'ARABO IN CONTESTO MIGRATORIO: PROPOSTE PER UN MODELLO DIDATTICO DIGLOSSICO E MINIMALISTA

FRANCESCO GRANDE

### 0. *Obiettivi*

Il presente contributo intende proporre un'indagine del modello glottodidattico attualmente in uso nei corsi di insegnamento della lingua e cultura d'origine (ELCO)<sup>1</sup> avviati sul territorio milanese e rivolti alla comunità arabofona, con particolare riferimento all'iniziativa denominata Progetto Laboratorio Interculturale (LABINT). In questo quadro, si intende presentare uno studio di caso in cui si evidenziano gli elementi di conservatività (es. il ruolo egemonico della varietà scritta non nativa 'arabo letterario')<sup>2</sup> che uniscono tale modello a quello in uso nella scuola dell'obbligo dei Paesi d'origine, e le implicazioni che tale stato di cose comporta: prima fra tutte, la forte esigenza di una riforma realistica dello stesso in termini di contenuti e metodi, messa in luce dalle ricerche sociolinguistiche di Maamouri<sup>3</sup> e incentrata su una maggiore valorizzazione della varietà nativa non scritta, il cosiddetto 'dialetto'.

Successivamente, lo studio di caso si prefigge di individuare, da un lato, gli elementi che a seguito del mutato contesto (migratorio), si sono aggiunti a questo modello glottodidattico 'importato', quali, ad esempio, la sensibile riduzione del monte ore complessivo dell'insegnamento, e dall'altro, la loro influenza sul modello, la quale si manifesta sostanzialmente nell'esigenza di una riforma dello stesso in direzione di un'elevata economizzazione dei suoi contenuti e metodi. Infine, questo contributo propone di interpretare le precedenti istanze di riorientamento, empiricamente fondate, nel quadro teorico genera-

<sup>1</sup> In questa sede il concetto di ELCO sarà definito e analizzato in relazione a un ambito ristretto e cioè, da un lato, il mero aspetto della lingua, senza la disamina di questioni legate alla cultura araba e musulmana, e dall'altro, la particolare applicazione dell'ELCO al contesto milanese (cfr. Sezione 1): per una trattazione più generale e accurata di tale concetto, si rimanda a P. Gandolfi, *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie europee*, Il Ponte, Città di Castello 2006 e M. Rezzonico, *The Arabic Teaching as Immigrant Minority Language Instruction: A Path toward Inter-cultural Education*, s.e., Milano 2006.

<sup>2</sup> Si indica con arabo letterario sia la versione più antica di tale lingua ('arabo classico'), sia la versione moderna nota come Modern Standard Arabic o MSA (K. Versteegh, *The Arabic Language*, Edinburgh University Press, Edinburgh 1997).

<sup>3</sup> M. Maamouri, *Language Education and Human Development: Arabic Diglossia and Its Impact on the Quality of Education in the Arab Region*, discussion paper prepared for the World Bank at "The Mediterranean Development Forum", Marrakech, 3-6 September 1998, pp. 85, cfr. documento in formato pdf consultabile sul sito <http://www.eric.ed.gov/>, ultimo accesso 04/05/2010.

tivo del Programma Minimalista (o MP), e ciò al fine di delineare un modello didattico e un *syllabus* per i corsi ELCO del territorio milanese: l'approccio minimalista, infatti, sembra essere in grado di rispondere tanto all'esigenza di valorizzazione del 'dialetto', grazie all'importante ruolo che in esso gioca l'esperienza nativa, quanto all'esigenza di drastica riduzione dei contenuti, dal momento che l'ipotesi innatista accolta dal minimalismo permette di eliminare dall'insegnamento una parte della grammatica già insita nel discente arabofono (es. la sintassi) o da lui già interiorizzata con l'acquisizione (es. un congruo numero di lessemi).

La non trascurabile conseguenza didattica del modello così impostato è l'elaborazione di un *syllabus* 'economico' che può concentrarsi sull'insegnamento della rimanente parte della grammatica, ossia il potenziamento lessicale e le regole di lettoscrittura: il primo contenuto risulta essere una conseguenza particolarmente desiderabile per un contesto diglossico, in cui il lessico di base risulta essere molto ricco, dovendosi spesso affiancare alla conoscenza dei lessemi della varietà nativa quella degli omologhi della varietà scritta; anche il secondo contenuto può risultare appropriato per la diglossia araba, poiché nell'insegnamento della varietà scritta, secondo Maamouri, si presterebbe oggi scarsa cura alla corrispondenza fonema-grafema, con esiti negativi per l'alfabetizzazione.

Infine, il modello didattico qui ipotizzato sembra avere delle interessanti implicazioni di natura teorica per il Programma Minimalista (MP): la forte dimensione lessicale del primo, infatti, porta ad indagare il ruolo che nel secondo giocano l'asse paradigmatico e la diacronia, e, analogamente, la dimensione sociolinguistica del modello didattico solleva degli interrogativi circa la natura della grammatica-I del tipo funzionale diglossico, che potrebbe essere caratterizzata nei termini della cosiddetta grammatica di sistemi coesistenti.

### 1. *L'insegnamento dell'arabo nella scuola dell'obbligo dei paesi d'origine*

Lo scenario della presente discussione, il già menzionato LABINT<sup>4</sup>, nasce nell'a.s. 05-06 e prosegue negli a.s. 06-07 e 07-08 sulla scia di analoghi progetti rivolti ad alunni arabofoni in altri Paesi europei, nell'intento di rispondere al bisogno di un'offerta formativa di alfabetizzazione nella lingua d'origine riscontrata presso le comunità migranti egiziana, marocchina, tunisina ecc. presenti sul territorio milanese. In particolare, la ricerca sul campo concernente tale progetto ha evidenziato, a fianco degli aspetti positivi sopra citati, alcune criticità, la cui risoluzione costituisce l'ipotesi di lavoro di questo contributo.

Tra di esse, la più evidente è l'aderenza di LABINT al paradigma didattico imperante nell'insegnamento dell'arabo nei Paesi d'origine, il quale sembra lontano dalla realtà linguistica<sup>5</sup>, poco attraente per il discente, e fallace in termini di risultati per la scuola

<sup>4</sup> Per maggiori dettagli su LABINT v. M. Rezzonico, *Path* e F. Grande, *I corsi di arabo del Laboratorio Interculturale: l'esperienza di espansione e le ipotesi di consolidamento*, in *Alunni arabofoni a scuola*, P. Branca – M. Santerini ed., Carocci, Roma 2008, pp. 134-150.

<sup>5</sup> M. Maamouri, *Impact*, P. Gandolfi, *Progetti*, K. Ryding, *Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic*, "The Modern Language Journal", CXXV, 1991, pp. 212-218.

dell'obbligo araba<sup>6</sup>. Vi è largo consenso sul fatto che l'egemonia dell'attuale (e al contempo tradizionale) paradigma didattico (d'ora in poi PARDIDAR) sia dovuta a ragioni ideologiche piuttosto che linguistiche, e che la sua inadeguatezza derivi da un mancato riconoscimento dello *status* di diglossia che caratterizza l'arabo<sup>7</sup>: se, infatti, con una prima definizione di diglossia, si assume che essa consista nella coesistenza di una varietà scritta ma non nativa (o: HV) e di una varietà nativa ma non scritta (o: LV) caratterizzate da una distanza reciproca nel complesso elevata e da distribuzione complementare<sup>8</sup>, la criticità di PARDIDAR consiste nell'attribuire dignità d'esistenza alla sola HV, o, anche laddove esso riconosca l'esistenza di LV, nel descriverla in termini di devianza: PARDIDAR dunque, non è altro che un modello di grammatica normativo-prescrittiva (d'ora in poi 'grammatica-E'), incentrata sulla descrizione della lingua scritta come perpetuata (correttamente) dalla tradizione e senza alcun interesse per la lingua non scritta<sup>9</sup>; la fallacia di PARDIDAR, dunque, risiede proprio nel suo applicare alla situazione linguistica diglossica, caratterizzata dalla distanza tra LV non scritta e HV scritta, una grammatica-E, che, *per definitionem*, annulla tale distanza attraverso l'omissione del primo termine di tale distanza (non-esistenza) o attraverso la semplicistica riduzione di questo primo termine al secondo (deviazione da una norma).

Adottando una semplificazione utile alla presente discussione, che trascura l'aspetto della competenza comunicativa (es. padronanza delle varietà diafasiche) e considera solo quello della competenza linguistica, PARDIDAR è impostato come una grammatica normativo-prescrittiva incentrata sull'interiorizzazione delle regole di lettoscrittura di una data lingua (ortografia, ortoepia):

(1) *Rappresentazione normativo-prescrittiva di PARDIDAR:*

(varietà non scritta) → set di regole di lettoscrittura → varietà scritta

<sup>6</sup> M. Maamouri, *Impact*, R.K. Dakwar, *Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning*, in *Languages, Communities, and Education*, Z. Zakharia – T. Arnstein ed., Society for International Education, New York 2005, pp. 75-86.

<sup>7</sup> M. Maamouri, *Impact* e bibliografia ivi menzionata.

<sup>8</sup> Cfr. Ch. Ferguson, *Diglossia*, "Word", XVI, 1959, pp. 325-40. Il concetto di diglossia elaborato da Ferguson è stato oggetto in letteratura di revisioni e talora di critiche, tuttavia esso ha conservato la proprietà della complementarità HV / LV anche nelle proposte più recenti (cfr. G. Berruto, *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Bari 1995), e in questa sede si raccoglie questa caratterizzazione del concetto. Uno dei *referees* del presente lavoro a ragione nota che un'analisi in termini di diglossia come quella qui presentata implica una certa dose di schematizzazione e astrazione, dal momento che HV e LV nella realtà comunicativa quotidiana costituiscono i due poli di un *continuum* formato da varietà ibride in vario grado e misura tra HV e LV, e eventualmente da altre varietà, non necessariamente imparentate con HV e LV (pluriglossia) (cfr. K. Versteegh, *Arabic* e bibliografia ivi riportata). Si può tuttavia osservare che astrarre da tale situazione di complessità (socio)linguistica in direzione di una dicotomia HV / LV risponde non solo a esigenze metodologiche dell'analisi linguistica, soprattutto formale (vedasi, ad esempio, l'idealizzazione chomskiana del parlante nativo), ma anche e soprattutto a un'esigenza di adeguatezza descrittiva della percezione che gli arabofoni hanno della propria lingua, percezione verosimilmente fondata sull'opposizione HV / LV (cfr. R.K. Dakwar, *Attitudes*, pp. 81-82).

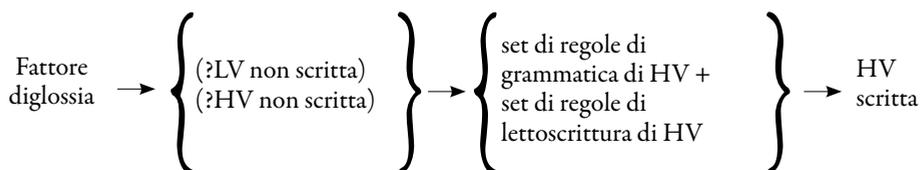
<sup>9</sup> Per la normatività della grammatica araba, v. M. Maamouri, *Impact*; per una definizione di grammatica normativo-prescrittiva, v. G. Beccaria, *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*, Einaudi, Torino 1994, *sub voce* grammatica 1).

ove le parentesi indicano che la grammatica-E *per definitionem* non si cura della varietà non scritta.

Sviluppando la chiave di lettura di PARDIDAR proposta da Maamouri, si potrebbe asserire che i limiti di PARDIDAR in (1) risiederebbero nel fatto che il suo *output* non è la versione scritta dell'*input*, e dunque PARDIDAR veicola non solo il *set* di regole di lettoscrittura, ma anche una vera e propria grammatica di una seconda lingua non nativa. Inoltre, dal momento che la grammatica normativo-prescrittiva non mostra interesse per l'aspetto del non scritto, si può osservare in PARDIDAR una certa ambiguità dell'*input*<sup>10</sup>: non è infatti chiaro se il *set* di regole di lettoscrittura si applichi a una HV non scritta, come PARDIDAR sostiene (praticando parallelamente l'eliminazione di LV 'deviante'), o se, piuttosto, esso non si applichi a LV, come si potrebbe legittimamente sospettare sulla base di due dati riportati da Maamouri, e cioè che, da un lato, HV nell'ambiente scolastico gode *de facto* di scarsa pratica, e dall'altro che la pronuncia dei fonemi di tale lingua risenta del parlato -es. [dj] è reso in area maghrebina come [j] e in Egitto come [g]<sup>11</sup>.

Questo stato di cose può essere riassunto nel seguente diagramma (il punto di domanda precedente a LV indica i tentativi di eliminazione praticati dalla norma, quello precedente a HV indica l'ipotesi di Maamouri appena illustrata che mette in dubbio la presenza di tale varietà nel contesto scolastico della scuola dell'obbligo araba):

(2) *Rappresentazione sociolinguistica di PARDIDAR*



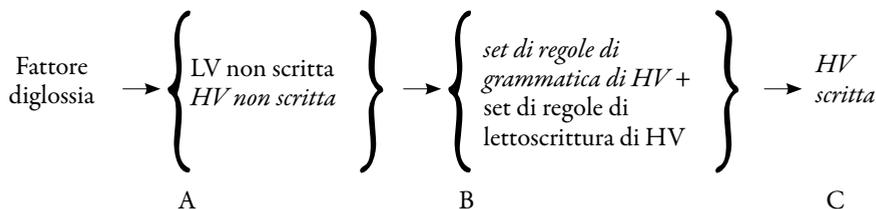
Maamouri porta buone prove a favore del fatto che una rappresentazione di PARDIDAR analoga a quella tracciata in (2) sia più realistica di una sua rappresentazione nelle linee di (1), più ideologica che concreta. Perciò, egli propone una serie di riforme che PARDIDAR dovrà adottare per superare i propri limiti e risultare più efficace in termini di successo scolastico: in particolare, PARDIDAR deve riconoscere l'esistenza, a fianco della varietà scritta non nativa (HV), di quella non scritta nativa (LV), e dunque insegnare la seconda a fianco della prima e con la stessa dignità; inoltre, PARDIDAR deve riconoscere HV scritta non nativa in tutta la sua complessità e distanza da LV non scritta nativa, laddove tale stato di cose sussista e, su questa base, formare il personale docente all'insegnamento di HV come se si trattasse di una lingua straniera e, al contempo, sensibilizzarlo in maniera positiva alla diglossia, di modo che esso sappia motivare e assistere il discente nell'intraprendere un percorso di apprendimento linguistico così denso, che, se non connotato ideologicamente, potrebbe definirsi bilingue almeno a livello di oralità.

<sup>10</sup> M. Maamouri, *Impact*.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

Le proposte di riforma di Maamouri, dunque, hanno il duplice pregio di (ri)valorizzare tanto LV quanto HV e sono riassunte in (3):

(3) *Rappresentazione di PARDIDAR riformato (modello Maamouri):*



Il corsivo in (3) intende evidenziare la maggiore complessità di HV, dovuta al suo carattere non nativo in *input* (A), alla sua standardizzazione a livello grammaticale (B), alla sua grafizzazione in (C). Da un punto di vista sociolinguistico<sup>12</sup>, la complessità di HV in (3) è così dovuta sia ad *Abstandt*<sup>13</sup> (distanza: A) da LV (tanto che HV è sentita come arcaica, ed è soppiantata nella sua funzione di *koiné* panaraba dall'arabo egiziano<sup>14</sup>) sia ad *Ausbau* (elaborazione: B, C) rispetto a LV, la quale, in effetti, nella dimensione della scuola dell'obbligo dei Paesi arabi non è standardizzata né fissata per iscritto<sup>15</sup>:

<sup>12</sup> G. Berruto, *Sociolinguistica*.

<sup>13</sup> Misurare il grado di distanza strutturale o *Abstandt* di una varietà / lingua rispetto a un'altra è un'operazione complessa, che prevede l'uso di strumenti come la lessicostatistica, l'analisi delle strutture morfosintattiche ecc (G. Berruto, *Sociolinguistica*). In questa sede si assume che la distanza tra due LV arabe sia inferiore rispetto a quella intercorrente tra una data LV e HV sulla base dell'ipotesi avanzata in Ferguson, *The Arabic Koiné*, "Language", XXXV, 1959, pp. 616-630: in tale lavoro, lo studioso statunitense sostiene che vi sia una comune base lessicale e morfosintattica per le LV odierne (manifestantesi, rispettivamente, in alcuni lessemi come *ša:f*, *ja:b* o in alcune strutture come la negazione *ma:...(f)*), che trarrebbe la propria origine da una lingua comune impiegata nelle guarnigioni militari arabe nel 700 d.C. e caratterizzata già a quell'epoca da differenze rispetto alla lingua scritta. Uno dei *referees* del presente lavoro evidenzia che la appena descritta ipotesi fergusoniana di origine monogenetica dei dialetti (LV) arabi è tuttora dibattuta e non gode di unanime consenso: tenendo presente questa osservazione, si potrebbe proporre una versione più debole e sfumata di ipotesi monogenetica dei dialetti (LV) arabi, fondata su J. Owens, *A Linguistic History of Arabic*, Oxford University Press, Oxford 2006: in questo recente lavoro, Owens sostiene che i moderni dialetti (LV) arabi discendano da un comune antenato che coesisteva già in passato con la varietà che sarebbe poi diventata l'arabo letterario (HV) – uno dei tratti che più fortemente differenziano il comune antenato di LV da quello di HV è, secondo Owens, l'assenza di caso, un fenomeno tuttora riscontrato in LV e che egli fa risalire a fasi arcaiche dell'arabo (J. Owens, *History*, pp. 114-116): in particolare, l'arabista anglosassone documenta tale stato di cose basandosi su alcune scuole di lettura del *Corano*, che fanno larghissimo uso di forme pausali (cioè non flesse) nella morfosintassi nominale (*Ibid.*, pp. 119-136). Quanto alla cronologia, i dati riportati da Owens portano a stabilire per l'origine monogenetica di LV un periodo analogo a quello proposto da Ferguson (tra il settimo e l'ottavo sec. d.C.: *Ibid.*, pp. 114-116), se non addirittura precedente: nel complesso, dunque, lo scenario delineato da Owens porta buone prove indipendenti a favore dell'ipotesi fergusoniana. Si noti che il contesto sociolinguistico proposto in quest'ultima (le guarnigioni militari) è un aspetto non discusso da Owens, ma, al tempo stesso, non sembra essere una condizione cruciale per l'ipotesi monogenetica di LV. Si rimanda a J. Owens, *History*, per una più approfondita trattazione del dibattito sorto intorno alle posizioni di Ferguson e alle proposte alternative avanzate in letteratura.

<sup>14</sup> M. Maamouri, *Impact*, K. Versteegh, *Arabic*.

<sup>15</sup> Si tenga però presente che alla LV di alcuni Paesi arabi come l'Egitto, la Siria ecc è applicato un certo grado di standardizzazione e di grafizzazione in contesti di insegnamento dell'arabo come lingua straniera a non-

(4) *Complessità del repertorio linguistico arabo:***a.** HV:*Abstandt*: [+ idiosincrasie sintattiche], [+ idiosincrasie lessicali]*Ausbau*: [+ standardizzazione], [+ grafizzazione]**b.** LV:*Abstandt*: [- idiosincrasie sintattiche], [- idiosincrasie lessicali]*Ausbau*: [- standardizzazione], [- grafizzazione][+ idiosincrasie sintattiche] = *lam, la:, ...*[+ idiosincrasie lessicali] = *ra?a, ...*[- idiosincrasie sintattiche] = *ma:... (f), ...*[- idiosincrasie lessicali] = *fa:f ...*

In conclusione, Maamouri mette in guardia da PARDIDAR e propone una sua revisione attraverso una realistica valutazione dello statuto di HV e LV all'interno del contesto scolastico dell'obbligo in cui tale paradigma è applicato, sottolineando il fatto che tanto il primo quanto il secondo sono (in minore o maggior misura) trascurati.

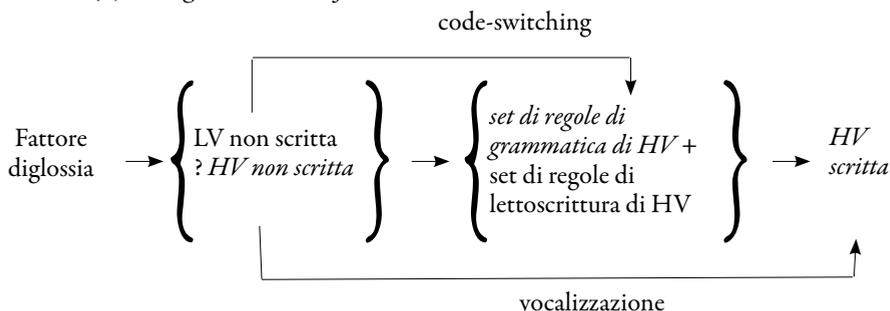
La soluzione al problema è, secondo Maamouri, un modello del tipo schematizzato in (3), che, in effetti, risulta particolarmente lodevole per il suo pragmatismo: in attesa di eventuali interventi più drastici sull'arabo (che pure sono stati auspicati)<sup>16</sup>, si avanzano alcune proposte meritevoli, qui prese in esame, le quali si basano sullo statuto attuale di tale lingua, e possono essere accettate senza introdurre al suo interno elementi di artificialità tipici di una più massiccia operazione di pianificazione linguistica. In sostanza, secondo Maamouri, si tratta di aumentare il più possibile la resa di un *curriculum* scolastico in cui la lingua araba è una delle principali materie curriculari, e ciò attraverso la valorizzazione di LV e HV, le quali, se si mette da parte l'ideologia, nella quotidianità della scuola dell'obbligo araba soffrono entrambe di una condizione di debolezza e mancanza di prestigio, con conseguenze sulla formazione del discente, che spesso è indotto dal contesto scolastico a maturare disistima per la propria LV (descrittagli normativamente come 'sbagliata') e disaffezione per HV, i cui aspetti di distanza strutturale rispetto a LV non sono ammessi e dunque neanche enucleati ed esercitati<sup>17</sup>.

Un esempio di come la valorizzazione di HV e LV si debba realizzare secondo Maamouri a livello di strategie didattiche è costituito, rispettivamente, dall'introduzione della vocalizzazione (ar. *tafski:l*: per facilitare l'acquisizione delle regole di lettoscrittura di HV) e dall'istituzionalizzazione dell'operazione di *code-switching* tra HV e LV (per ridurre la distanza di HV da LV):

arabofoni: cfr. M. Woidich – S. Heinen Nasr, *Kullū Tamām! An Introduction to Egyptian Colloquial Arabic*, The American University in Cairo Press, Cairo 2004.

<sup>16</sup> M. Maamouri, *Impact*.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

(5) *Strategie didattiche riformiste del modello Maamouri:*

Si noti, in merito a (5), che il punto di domanda reintrodotta in HV indica che un'attenta riflessione sul *code-switching* solleva nuovamente il problema apparentemente risolto dell'ambiguità dell'*input*, dal momento che questa operazione, laddove istituzionalizzata, come nel caso del radiogiornale tunisino, avviene esclusivamente da HV a LV, e ciò mostrerebbe che HV sia molto meno familiare per l'ascoltatore arabofono rispetto a LV e per lui molto meno 'reale' e 'presente' di quanto comunemente si creda<sup>18</sup>.

Tuttavia, anche se il modello Maamouri lascia degli interrogativi aperti, esso ha comunque il merito di eliminare larga parte delle criticità di PARDIDAR e riesce a descrivere la situazione dell'insegnamento del repertorio linguistico arabo nella scuola dell'obbligo dei Paesi arabofoni in un'ottica realistica che può avere delle implicazioni anche per l'insegnamento di tale lingua nel contesto migratorio italiano, e più precisamente per i progetti di insegnamento della lingua e cultura d'origine ad alunni arabofoni avviati nelle scuole elementari pubbliche del territorio milanese (ELCOMILAR), dal momento che un'analisi impostata sulle linee di Maamouri motiva puntualmente alcune delle criticità ivi individuate come un'occorrenza di PARDIDAR (es. l'aspetto normativo-prescrittivo) ed è in grado di approntare degli strumenti di riorientamento adeguati (cfr. (3),(5)).

## 2. *L'insegnamento dell'arabo nel contesto migratorio milanese*

I tratti di conservatività e continuità che LABINT mostra rispetto a PARDIDAR si manifestano negli intenti programmatici del progetto, che si prefigge di insegnare l'arabo letterario comune al mondo arabo-musulmano, e nell'impostazione dei corsi adottata dai docenti, che tendono a impiegare nei corsi ELCO (e quindi in un differente contesto) gli stessi materiali e metodi didattici in uso presso i Paesi d'origine: es. l'uso di mnemotecniche è prevalente, e poco spazio è dato a strategie ludiche<sup>19</sup>.

È opportuno notare, tuttavia, che LABINT, e più generalmente ELCOMILAR, si presentano come dei progetti pilota, la cui offerta formativa è in larga misura sperimen-

<sup>18</sup> *Ibidem*. Cfr. anche Sezione 3.

<sup>19</sup> M. Rezzonico, *Path*.

tale e suscettibile di riorientamento; parimenti, merita osservare che in queste iniziative si registra attualmente la tendenza a una maggiore strutturazione dei contenuti e dei metodi di tale offerta formativa<sup>20</sup>. In questa riflessione sulla forma e i contenuti che un modello didattico italiano di ELCO dovrà assumere naturalmente gioca un ruolo-chiave l'elemento di contesto, ossia il fatto che l'insegnamento dell'arabo è tenuto nel quadro di attività pomeridiane extracurricolari, con una durata ridotta (2 ore a settimana e 40 ore circa per a.s.), ed è importante osservare che anche in questo nuovo quadro PARDIDAR ha rivelato *a fortiori* la propria inadeguatezza, dal momento che l'attività di monitoraggio svolta sul campo<sup>21</sup> ha evidenziato sia le stesse criticità di tale paradigma già note per i Paesi d'origine, come l'ambiguità dell'*input* dovuta all'oscillazione tra HV e LV cui può incorrere l'insegnante (cfr. (5)), sia criticità peculiari alla nuova dimensione scolastica, come la difficoltà di apprendere una situazione linguistica così complessa in un orario ridotto e in concomitanza con le materie curricolari, problema evidenziato soprattutto dalle famiglie dei discenti.

A queste difficoltà, che potrebbero essere indicate rispettivamente come fattore diglossia e contesto limitato, si aggiunge la provenienza composita dei discenti, in cui il variegato sostrato di LV rende spesso non accessibile per l'insegnante il ricorso alla strategia di *code-switching* da HV a LV che, *de facto*, è una pratica ben presente nella dimensione scolastica del Paese d'origine<sup>22</sup> o, comunque, questa provenienza composita rende spesso tale strategia discriminante nei confronti dei discenti, nel senso che l'insegnante che opera il *code-switching* nel pur mutato (non uniforme) contesto linguistico inevitabilmente finirà col non essere compreso da una parte dei suoi alunni: le proteste dei genitori registrate all'interno di LABINT, in cui si lamenta il fatto che un dato insegnante 'parli dialetto (cioè: pratici il *code-switching* verso la propria LV)' proviene in effetti da parlanti arabofoni con una LV differente da quella del docente. Nel complesso, dunque ELCOMILAR presenta almeno tre criticità connesse all'adozione (più o meno cosciente) di PARDIDAR:

(6) *Criticità didattiche di ELCOMILAR:*

- a. fattore diglossia
- b. provenienza composita degli alunni arabofoni
- c. perifericità di ELCOMILAR nella scuola primaria pubblica italiana (monte ore ridotto, orario extracurricolare)

<sup>20</sup> Adottando un modello esplicativo elaborato dai sociolinguisti svizzeri, che pone una correlazione tra lo sviluppo del processo migratorio e le politiche didattiche di integrazione, si potrebbe interpretare l'attuale stato di ELCOMILAR come un momento di transizione da una 'fase di arrivo' a una 'di organizzazione', in cui la maggiore strutturazione delle iniziative ELCO corrisponde a un maggiore inserimento sociale e a una maggiore stabilità economica della comunità migrante arabofona: cfr. F. Grande – W. Sahlfeld, *Dai 'figli degli italiani' in Svizzera ai 'figli degli arabi' in Italia: continuità e differenze nelle strategie glottodidattiche e di integrazione*, "I Tre Anelli – Les Trois Anneaux", XIII, 2007, pp. 1-38.

<sup>21</sup> M. Rezzonico, *Path*.

<sup>22</sup> M. Maamouri, *Impact*.

Ora, il modello Maamouri (3),(5), è in grado di ovviare al primo problema (6.a), attraverso l'enucleazione della distanza tra HV e LV e l'utilizzo di strategie come la vocalizzazione, il *code-switching*, ma non al secondo e al terzo (6.b-c), dal momento che il contesto di riferimento prevede una comunità di parlanti di una sola LV<sup>23</sup> e una dimensione scolastica di materia curricolare. Da quanto precede, dunque, emerge con una certa chiarezza che ELCOMILAR si trova in un periodo di transizione da una fase sperimentale ('di arrivo') a una fase di (ri)strutturazione dell'offerta formativa ('di organizzazione'), per la quale il modello Maamouri mette già a disposizione alcuni contenuti e metodi che, tuttavia, non sono sufficienti: la natura specifica sia della comunità migrante arabofona sul territorio milanese (6.b) sia delle modalità con cui la scuola italiana risponde ai suoi bisogni (6.c) rende necessaria un'ulteriore riflessione ed elaborazione di nuovi contenuti e metodi sensibili a tale contesto.

L'ipotesi di lavoro che si discute in questo contributo è la possibilità di affinare il modello Maamouri e di adattarlo ai dati di contesto (6.b-c): a tal fine, di questo modello si considererà soprattutto il riconoscimento dell'operazione di *code-switching* HV-LV e la si svilupperà in due direzioni: quella della sua istituzionalizzazione e quella della sua ambiguità in *input* (cfr. (5)). Quanto al primo aspetto, infatti, l'idea di istituzionalizzare il *code-switching* sarà analizzata alla luce del costrutto sociolinguistico-didattico del cosiddetto Formal Spoken Arabic (o FSA<sup>24</sup>), il quale è una sorta di estensione del concetto di LV, abbracciante, nella sua versione originale, (almeno) la base lessicale comune a tutte le LV odierne, o, eventualmente, in una versione debole, (almeno) la base lessicale comune a una data famiglia di LV odierne<sup>25</sup>: l'uso del costrutto FSA può permettere di costruire una sorta di glossario bilingue FSA-HV in grado di aiutare il discente di ELCOMILAR nell'apprendimento di HV. Questo sviluppo di (3), (5) dovrebbe essere così in grado di risolvere la criticità (6.b).

In secondo luogo, l'operazione di *code-switching* HV-LV, e soprattutto la sua correlazione con il fenomeno già indicato come ambiguità dell'*input*, sarà letta in termini di grammatica generativa, con particolare attenzione alle implicazioni che tale ambiguità ha per un'ipotesi di acquisizione del linguaggio di impostazione innatista<sup>26</sup> come si avrà modo di constatare nelle Sezioni 3 e 4, adottare questa chiave di analisi dell'*input* di HV

<sup>23</sup> Si noti che questa caratterizzazione lineare della comunità di parlanti di un Paese arabo è qui adottata per comodità di discussione e presuppone un certo grado di astrattezza, introdotta per non appesantire ulteriormente l'analisi in corso: in realtà, la situazione linguistica araba è più complessa, in primo luogo perché in nazioni come il Marocco la lingua nativa del discente arabofono non è unicamente LV, ma può essere anche l'*amazigh*, cioè quella varietà comunemente ma non correttamente definita 'berbero' (vedasi P. Gandolfi, *Progetti per una maggiore discussione e bibliografia*), e in secondo luogo perché il basso grado di *Ausbau* di LV, evidente nella sua mancata grafizzazione, ne limita fortemente il processo di standardizzazione e ne permette la frammentazione in più varietà (G. Berruto, *Sociolinguistica*).

<sup>24</sup> La cui formulazione più consapevole e completa è dovuta alla studiosa statunitense K. Ryding; cfr. K. Ryding, *Proficiency*.

<sup>25</sup> Questo costrutto sociolinguistico e didattico si basa sulla già citata proposta avanzata in Ferguson, *Koinè*, di una base lessicale comune a tutte le LV arabe (cfr. Ryding, *Proficiency*).

<sup>26</sup> Cfr. N. Chomsky, *A Minimalist Program for Linguistic Theory*, in *The View from Building 20*, K. Hale – S.J. Keyser ed., The MIT Press, Cambridge 1993, pp. 1-52 e A. Radford, *Minimalist Syntax. Exploring the Structure of English*, Cambridge University Press, Cambridge 2004.

cui sarebbero (sporadicamente) esposti i discendenti arabofoni nella (sola) dimensione scolastica avrà come conseguenza un buon alleggerimento della mole della grammatica-E (es. l'abolizione del componente sintattico indicato come 'set di regole di grammatica di HV' e la riduzione del lessico in entrata, nella fattispecie HV), fatto che risulta particolarmente desiderabile in un corso di arabo di durata ridotta come quello extracurricolare di LABINT e simili, e dunque può costituire una buona soluzione al problema (6.c). L'idea generale sottesa al modello didattico qui proposto è dunque che non vi sia bisogno di insegnare una parte della grammatica-E (i già menzionati set di regole di grammatica di HV più una porzione di lessico di HV) del modello Maamouri, poiché essa è già nota al discente sotto forma di competenza pregressa.

Questa ipotesi di lavoro si basa su un quadro teorico generativo (più precisamente, MP) e lo porta alle estreme conseguenze: se, infatti, si seguisse fedelmente tale approccio, il bambino arabofono avrebbe sì una competenza pregressa di carattere innato, consistente in alcune regole sintattiche di grammatica di HV, ma esse costituirebbero solo un sottoinsieme del set di regole di grammatica di HV in uscita, dal momento che la restante parte di tale set è da costruirsi attraverso l'esposizione a un *input* sintattico (*grammatical learning*, parziale<sup>27</sup>); inoltre, l'approccio di MP prevede che l'*input* lessicale non faccia parte della competenza pregressa del bambino arabofono, e anzi sarebbe da acquisire totalmente (*lexical learning*, totale<sup>28</sup>).

Adottando questa chiave interpretativa, la competenza pregressa non 'toglierebbe' molti contenuti della grammatica-E di HV da insegnare, e quest'ultima non sarebbe molto differente da quella raffigurata in (3),(5), eccezion fatta per un meno complesso set di regole di grammatica di HV. Invece, nell'ipotesi qui suggerita (e sviluppata nella Sezione 3), il set di regole (sintattiche) di grammatica di HV è totalmente presente come competenza pregressa nel bambino arabofono e non si dà così *grammatical learning*<sup>29</sup>; inoltre

<sup>27</sup> Cfr. A. Radford, *Syntax* e Sezione 3.

<sup>28</sup> *Ibidem*.

<sup>29</sup> È stato notato che la competenza sintattica pregressa di LV può essere 'riversata' in HV a patto di riconoscere che LV sia caratterizzato più in termini di arabo letterario moderno (Modern Standard Arabic), che in termini di arabo letterario classico: il primo, infatti, condividerebbe con LV una sintassi semplificata, mentre il secondo presenta costruzioni non presenti in LV, che lo renderebbero più complesso, o comunque in possesso di elementi che non possono essere trasferiti a partire da LV. Questa osservazione è particolarmente valida nello scenario glottodidattico in esame: la HV insegnata nelle scuole arabe, infatti, tende a essere il Modern Standard Arabic, piuttosto che l'arabo letterario classico e ciò è mostrato in particolare dal trattamento del caso, il quale tende a essere omesso il più possibile per favorire l'avvicinamento a LV (cfr. M. Maamouri, *Impact*). Si potrebbe però aggiungere che la prospettiva chomskiana dei 'Principi e Parametri' (cfr. Sezione 3) rende possibile sostenere, almeno in via ipotetica, che la competenza sintattica pregressa di LV possa essere trasferita anche in HV caratterizzato come arabo letterario classico, poiché una data costruzione sintattica tradizionalmente ritenuta tipica di quest'ultimo è considerata nell'approccio chomskiano come il prodotto dell'interazione tra Principi universali, e dunque propri non solo di HV, ma anche di LV e di altre lingue, e Parametri, che possono variare da lingua a lingua e dunque responsabili della differenza tra HV e LV: in particolare, poiché un dato Parametro è un set binario di valori morfosintattici su cui il parlante opera una scelta, dire che HV differisce da LV significa dire che HV ha selezionato ('fissato') un dato valore per quel Parametro, LV il valore opposto. È possibile esemplificare questo stato di cose anticipando in parte la Sezione 3: in arabo si riscontra una costruzione frasale, l'ordine V(erbo) S(oggetto) O(ggetto), che tradizionalmente è ritenuta l'ordine di base della frase dell'arabo letterario classico / HV, ed è contrapposta all'ordine S(oggetto) V(erbo) O(ggetto), l'ordine di base della frase proprio di LV. Nell'approccio a 'Principi e Parametri', tale alternanza

anche una porzione di lessico di HV fa parte di questa sua competenza, e, conseguentemente il suo *lexical learning* sarebbe parziale, non totale. I due scenari sono riassunti nello schema seguente:

(7) *Competenza pregressa di HV nel MP*

|                              |             |               |  |                      |  |
|------------------------------|-------------|---------------|--|----------------------|--|
| a. Versione standard         |             |               |  |                      |  |
|                              | Competenza: |               |  |                      |  |
| Componenti:                  | pregressa   | Da apprendere |  |                      |  |
| Grammatica                   |             |               |  | grammatical learning |  |
| Lessico                      |             |               |  | lexical learning     |  |
| b. Ipotesi di versione forte |             |               |  |                      |  |
|                              | Competenza: |               |  |                      |  |
| Componenti:                  | pregressa   | Da apprendere |  |                      |  |
| Grammatica                   |             |               |  | grammatical learning |  |
| Lessico                      |             |               |  | lexical learning     |  |
| Condizione su (7.b): (6.a)   |             |               |  |                      |  |
|                              | = totale    |               |  |                      |  |
|                              | = parziale  |               |  |                      |  |
|                              | = nullo     |               |  |                      |  |

La versione 'forte' di MP qui suggerita è molto più economica di quella corrente, come si evince anche da (7), tuttavia è opportuno ricordare che essa è soggetta a una precisa condizione di fondo, e cioè il fattore diglossia.

Intuitivamente, dunque, la competenza pregressa che il bambino arabofono ha di HV, non sarebbe altro che la sua LV: questa intuizione, del resto, non è altro che un potenziamento dell'idea che il *code-switching* giochi un ruolo-chiave nella didattica (cfr. (5)) e che, dunque la grammatica-E di HV contenga LV sotto forma di input (cfr. (3),(5)).

Ad ogni modo, per il momento si assuma questa interpretazione forte della competenza pregressa del bambino arabofono, e la si ponga in relazione con la grammatica-E di

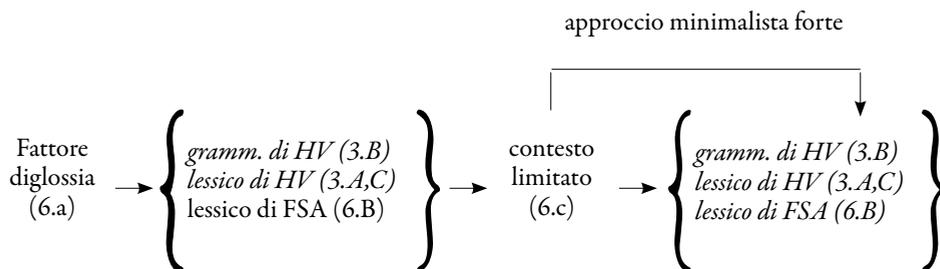
---

è spiegata come l'interazione tra un Principio, l'ordine universale SVO e un Parametro, il parametro N forte / debole, che, se forte, consente a S di precedere V, e, se debole, blocca tale scenario (v. (11bis)). In questa luce, LV mostra il valore 'N forte' del Parametro, HV il suo valore 'N debole'. Ciò implica che quando una costruzione di HV differisce da LV, è possibile per il parlante manipolare uno o più Parametri della propria grammatica-I per arrivare al risultato desiderato: ad esempio, se il parlante di LV vuole passare dall'ordine di base della frase SVO a quello VSO, cioè da LV a HV, gli sarà sufficiente cambiare il valore del Parametro 'N forte / debole' da 'forte' a 'debole'. Ciò, tuttavia, avviene a una ben precisa condizione, e cioè che il parlante di LV si trovi nel cosiddetto 'periodo critico' dell'acquisizione del linguaggio (cfr. (8-9) e relativa discussione), e che l'elemento da manipolare sia meramente (morfo)sintattico. La prima condizione è prevista nel modello glottodidattico in esame poiché presuppone che il parlante di LV abbia un'età che empiricamente si mostra crucialmente associata al 'periodo critico' (cfr. (9)); anche la seconda condizione è soddisfatta nel modello glottodidattico in questione, poiché laddove HV differisce da LV in elementi non morfosintattici, cioè lessicali, tali elementi sono veicolati al parlante di LV attraverso un robusto *lexical learning*, nella consapevolezza che essi non possono far parte della sua competenza sintattica innata e/o pregressa (vedasi la Sezione 4, e in particolare la discussione sui prestiti e gli arcaismi di HV entrati in LV; v. inoltre (28.d, 28.e)).

HV da insegnargli: da (7) risulterebbe che la grammatica-E di HV, se ‘alleggerita’ dalla competenza pregressa di (7.b), dovrebbe consistere solamente in una ridotta porzione di lessico di HV più il correlato *set* di regole di lettoscrittura. In altre parole, la grammatica-E di HV così ottenuta permette di concentrare l’insegnamento sul vocabolario piuttosto che sulle strutture sintattiche, e questo sembra essere un approccio particolarmente adatto a un modello didattico di una lingua diglossica (6.a), che, come l’indagine realistica di Maamouri mostra, possiede *ipsa natura* una complessità soprattutto lessicale, risultante dalla vistosa differenza tra l’input LV (l’unico finora certo: cfr. (5)) e l’output HV: con Dakwar<sup>30</sup> si può infatti notare che il fattore diglossia impone al discente, almeno nel contesto (di istruzione) formale, di apprendere non solo il *set* di regole di lettoscrittura di HV (cfr. l’elemento di complessità (3,B)), ma anche un apposito lessico cui applicarlo, quello di HV (cfr. l’elemento di complessità (3,A) e le osservazioni fatte in merito all’artificialità di tale input non nativo).

In sintesi, dunque, un modello didattico diglossico non può esimersi da un insegnamento ricco di contenuti lessicali (l’appena discusso A), e tale aspetto costituisce in un contesto limitato (6.c) un problema, che l’approccio di MP forte (7.b) risolve assegnando a tale tipo di insegnamento lo spazio che era della sintassi, omessa dalla didattica in quanto insita nella competenza del discente:

(8) *Ipotesi di modello didattico diglossico e minimalista*<sup>31</sup>



In (8), la linea continua indica l’eliminazione totale, quella tratteggiata l’eliminazione parziale, il corsivo la presenza di complessità: un’attenta lettura del modello di grammatica-E di HV appena delineato mostrerebbe dunque che esso elimina solo in parte la complessità lessicale (A) intrinseca a HV, nel senso che l’apprendimento del discente non consisterà esclusivamente nell’apprendimento del *set* di regole di lettoscrittura (B), come sarebbe auspicabile.

Sarebbe pertanto legittimo domandarsi se questo tipo di complessità intrinseca a (8) possa essere indicata per l’alunno da un punto di vista pedagogico-didattico: ora, una risposta positiva a tale quesito è implicita nell’ipotesi di lavoro innatista qui seguita e nell’elemento di contesto, dal momento che la prima individua nella fascia di età tra i sette e

<sup>30</sup> R. K. Dakwar, *Attitudes*.

<sup>31</sup> Si tratta di una versione semplificata di (8), in cui si tralascia il passaggio dal lessico di una singola LV araba alla base lessicale a esse comune FSA, esatto dalla criticità (6.b).

i dodici anni il cosiddetto periodo critico, particolarmente propizio per l'acquisizione del linguaggio<sup>32</sup>, e il secondo propone ELCOMILAR soprattutto nel contesto della scuola primaria, in cui l'età dei frequentanti è appunto compresa tra gli estremi sopra menzionati. L'ipotesi innatista, pertanto, permette di evidenziare in ELCOMILAR un aspetto interessante per la didattica del repertorio linguistico arabo che il modello Maamouri non aveva colto a sufficienza:

(9) *Punti di forza di ELCOMILAR:*

a. periodo critico

L'enucleazione di (9) incoraggia lo sviluppo di un modello didattico minimalista, consistente in un tipo di grammatica-E di HV 'lessicale' e 'per sottrazione', ossia una grammatica-E in cui viene eliminato quanto già si trova nella competenza pregressa (7.b): tale modello, come emerge da (8, 8bis) nasce dall'incontro del modello Maamouri (3),(5), degli elementi di contesto (6.a,b,c), del concetto di competenza pregressa di MP (7), e in certa misura, dell'ipotesi FSA (4),(8bis). La somma di questi elementi costituisce la principale ipotesi di lavoro del presente contributo:

(10) *Ipotesi di modello didattico diglossico e minimalista*

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{grammatica di HV} \\ \text{lessico di HV} \\ \text{lessico di FSA} \end{array} \right\} - \left\{ \begin{array}{l} \text{grammatica di HV} \\ \text{sotto-lessico di HV} \\ \text{lessico di FSA (6.B)} \end{array} \right\} = \left\{ \begin{array}{l} \text{sotto-lessico di HV} \end{array} \right\}$$

Mod. Maamouri (3),(5)                      Comp. pregressa (7)                      Grammatica-E di HV  
A    B    C

L'ipotesi di lavoro illustrata a sommi capi in (10) presuppone la fondatezza dell'ipotesi (7), che finora è stata proposta su basi molto generiche, quali l'ambiguità dell'*input* di HV in un contesto linguistico come (6.a) e l'importanza del *code-switching* come spia di un *modus operandi* nella costruzione di LV che parte da HV (cfr. (5)).

Questi dati sono tuttavia sufficienti solo in parte a motivare la scelta di un approccio di MP, *a fortiori* se proposto in una forma forte: ad esempio, in termini generativi, ci si potrebbe domandare se (7), (8) e (10) suggeriscano un tipo di competenza pregressa adeguata da un punto di vista descrittivo e esplicativo, oppure quale sia il ruolo all'interno della grammatica-E di HV di un 'intruso' come LV (sotto forma di FSA). Inoltre, definire maggiormente la natura della competenza pregressa (7) si rende particolarmente necessario per un altro motivo: ricordando, infatti, che in un'ipotesi di grammatica-E di HV 'per sottrazione' (8), (10) la forma e i contenuti della competenza pregressa sono un fat-

<sup>32</sup> A. Radford, *Syntax*.

tore cruciale, poiché delimitano la forma e i contenuti di tale grammatica, la costruzione del modello didattico diglossico e minimalista qui suggerito non può prescindere da una accurata definizione dei primi, perché solo su questa base può procedere alla definizione dei secondi.

### 3. *La forma e i contenuti della competenza pregressa di HV*

Per conoscere più accuratamente forma e contenuti di ciò che finora è stata informalmente definita ‘competenza pregressa del discente’<sup>33</sup>, si inizierà da un’analisi degli elementi già messi a disposizione dallo stesso MP nella sua versione standard (7.a). In tale approccio, la ‘competenza pregressa’ sarebbe il prodotto del processo di acquisizione linguistica, la quale consisterebbe<sup>34</sup> nell’interazione tra l’esperienza di una data lingua L e l’algoritmo (insieme di regole) trasmesso geneticamente che sarà qui indicato come ‘grammatica-I’ e che si compone di un sottoinsieme di regole costante (Principi) e di uno (limitatamente) variabile di regole (Parametri). È possibile indicare questa caratterizzazione della competenza (pregressa) come Ipotesi Innatista e rappresentarla come segue<sup>35</sup>:

$$(11) \textit{Ipotesi innatista di acquisizione di L:}$$

$$\text{esperienza di L + grammatica-I = competenza di L}$$

$$\text{grammatica-I = Principi (universali) + Parametri (variabili)}$$

La teoria generativa ha studiato a fondo un’applicazione dell’ipotesi di acquisizione in (11) al repertorio linguistico arabo, che, in un quadro di Principi e Parametri, si configura in senso soprattutto lessicale, dal momento che l’acquisizione grammaticale si riduce alla sola fissazione dei Parametri variabili: MP, in quanto sviluppo del modello a Principi e Parametri, non si è discostato (anche per l’arabo) da questa lettura, anche se in uno spirito di drastica semplificazione<sup>36</sup>.

Merita, però, evidenziare i limiti di tale applicazione di (11), la quale opera con una nozione ‘linguistica’ di lingua, di natura ‘neutra’, la quale equipara la varietà alta a quella

<sup>33</sup> Alcuni sollevano la questione del grado di competenza di LV in possesso di un bambino / discente che vive nel contesto migratorio qui in esame: in un simile scenario, infatti, possono registrarsi casi, non insoliti, in cui il bambino / discente abbia una competenza incompleta della propria LV nativa, uno stato di cose che nel contesto del Paese d’origine risulterebbe verosimilmente anomalo. Sotto questo aspetto, il modello glottodidattico qui proposto presenta un buon grado di astrazione metodologica, e raccoglie la caratterizzazione ‘idealizzata’ del parlante nativo tipica della tradizione chomskiana, poiché assume che il bambino / discente abbia una competenza piena della propria LV nativa, la quale costituisce la soglia minima per l’applicazione del modello.

<sup>34</sup> V. N. Chomsky, *Minimalist*, e A. Radford, *Syntax*.

<sup>35</sup> A. Radford, *Syntax*

<sup>36</sup> A. Radford, *Syntax* introduce il modello a Principi e Parametri secondo la prospettiva di economia di MP, mentre M. Joutiteau nella propria tesi di dottorato (M. Joutiteau, *La Syntaxe Comparée du Breton*, s.e., Nantes 2005) applica il modello così revisionato alle lingue Verbo Soggetto Oggetto, tra cui l’arabo.

bassa<sup>37</sup>, e, conseguentemente, assume che l'*input* / base di dati ('esperienza di L') cui il bambino arabofono sarebbe esposto possa consistere, a seconda dei casi, nella prima o nella seconda<sup>38</sup>.

L'*input* così raccolto sarebbe poi processato dalla grammatica-I del bambino arabofono, il quale, fissati i necessari Parametri, entrerebbe in possesso della competenza nella data varietà di lingua ('competenza di L'). In letteratura questo processo è descritto *grasso modo* come segue per il repertorio linguistico arabo: il soggetto è generato all'interno del sintagma verbale VP: VP-Internal Subject Hypothesis<sup>39</sup>; uno dei parametri della grammatica-I è la forza / debolezza dei tratti morfologici dei costituenti N e V; il costituente forte è soggetto a movimento, quello debole resta *in situ*<sup>40</sup>; in una lingua SVO, come LV arabo egiziano, entrambi i costituenti N e V sono forti, perciò entrambi si muovono in un sintagma più alto, che, per i fini della presente discussione, sarà indicato come 'di Flessione' o IP<sup>41</sup>; in una lingua VSO, come l'arabo letterario (cioè HV) il costituente N è debole, V è forte, così solo V muove nella testa del sintagma di flessione IP, mentre N resta *in situ*<sup>42</sup>. Questo stato di cose, assumendo ad esempio la frase 'Ahmed ha bevuto il latte' nelle sue versioni in arabo egiziano e in arabo letterario<sup>43</sup> (rispettivamente: *?aHmed sereb-el-laban* e *?aHmad(u) šariba-l-Hali:b(a)*) è rappresentato in letteratura secondo le linee di (11bis)<sup>44</sup>:

Sulla base di quanto precede, il bambino arabofono costruirebbe due grammatiche L, che si differenziano sia per l'esperienza iniziale (es. *input* HV: *dhabab* 'andare' vs. *input* LV: *raaH* 'andare'), sia per la diversa fissazione di parametri nella grammatica-I (HV: N debole à VSO vs. LV: N forte SVO). Ne consegue che egli dovrebbe acquisire due grammatiche:

- (12) *Ipotesi di acquisizione del repertorio linguistico arabo (MODPP)*  
 esperienza di LV + grammatica-I / parametro N: forte = grammatica di LV  
 (arabo egiziano)  
 esperienza di HV + grammatica-I / parametro N: debole = grammatica di  
 HV (arabo letterario)

<sup>37</sup> Osservazione, questa, a ragione mossa da G. Berruto, *Sociolinguistica*, pp. 214-215.

<sup>38</sup> Un lavoro (tra i molti) basato sul primo assunto è G. Lancioni, *Ordini lineari marcati in arabo. Un'analisi generativa*, s.e., Roma 1995, mentre B. Lassadi, *Optional Wh-Movement in French and Egyptian Arabic*, "Cahiers linguistiques d'Ottawa", XXXI, 2003, pp. 67-93, esemplifica la seconda proposta presentata in letteratura generativa.

<sup>39</sup> A. Radford, *Syntax*.

<sup>40</sup> Cfr. J. Guéron – L. Haegeman, *English Grammar: A Generative Perspective*, Blackwell, Oxford 1999 per una discussione di tale parametro e delle sue proprietà condotta secondo queste linee, e motivata sulla base di alcune lingue germaniche e romanze. In realtà, gli sviluppi recenti di MP offrono spiegazioni alternative rispetto a quella che viene qui adottata per comodità di discussione, la quale coincide essenzialmente con il quadro teorico degli inizi di tale programma (es. il parametro di forza/debolezza è proprio della testa piuttosto che di N e V, il meccanismo di accordo specificatore-testa è sostituito dalla relazione sonda-bersaglio (*probe-goal*) ecc: v. Radford, *Syntax*).

<sup>41</sup> M. Joutiteau, *Syntaxe*, B. Lassadi, *Wh-Movement*.

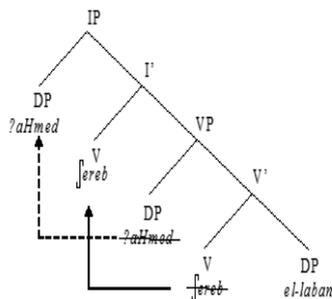
<sup>42</sup> G. Lancioni, *Ordini*.

<sup>43</sup> Gli esempi proposti qui e in seguito si basano su Shartuni, *Mabādi'u l-Arabiyyati fī-l-Sarfi wa-l-Nabw*, Dāru l-Mashriqi, Beirut 1989 per HV, M. Woidich – R. Heinen Nasr, *Tamām* per LV.

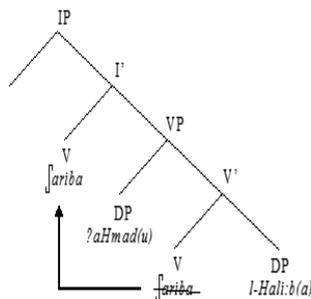
<sup>44</sup> G. Lancioni, *Ordini*, B. Lassadi, *Wh-Movement*, A. Radford, *Syntax*.

(11bis) Parametro N forte \ debole

a. Parametro: N forte → ordine SVO (es. LV, arabo egiziano)



b. Parametro: N debole → ordine VSO (es. HV, arabo letterario)



Senonché il modello a Principi e Parametri (o MODPP) in (12), se confrontato con il problema dell'ambiguità dell'*input* sollevato dalla ricerca sociolinguistica di Maamouri mostra con sufficiente chiarezza i limiti di (11), soprattutto se applicata a HV: all'ipotesi (12), che è la base anche di recenti analisi minimaliste tipologicamente più ampie, come quella della Joutiteau (v. nota 30) resta sottesa una nozione di lingua meramente 'linguistica', in cui l'*input* di HV sarebbe sullo stesso piano di LV, una descrizione di HV in contrasto con la realtà dei fatti. La teoria generativa, dunque, porta solo un nuovo dato utile a descrivere meglio la competenza pregressa di HV (8.b), ossia (11), dal momento che il dato (12), ossia MODPP, non risulta accettabile, per i motivi finora discussi. La falsificazione di (12), tuttavia, suggerisce che per caratterizzare ulteriormente (7.b) in modo corretto, occorre dismettere una nozione esclusivamente 'linguistica' del repertorio linguistico arabo in direzione di una caratterizzazione 'sociolinguistica' dello stesso: si consideri pertanto la proposta in tal senso di Ferguson e Berruto<sup>45</sup>, qui riprodotta in una forma che seleziona gli elementi di interesse per la presente discussione:

(13) *Tipo funzionale diglossico (arabo)*

a. Repertorio: HV, LV

b. Funzioni sociolinguistiche:

HV: [- nativa] [+ arcaica] [- conversazione ordinaria] [+ istruzione formale]

LV: [+ nativa] [- arcaica] [+ conversazione ordinaria] [- istruzione formale] ...

Inoltre, si consideri tale nozione in relazione alla dimensione scolastica dell'esposizione / acquisizione -ossia i fenomeni (interrelati) di fallimento del processo di acquisizione di HV e del mancato riconoscimento di LV, che Maamouri e Dakwar<sup>46</sup> riscontrano manifestarsi sensibilmente in ambito scolastico:

<sup>45</sup> Ch. Ferguson, *Diglossia*, G. Berruto, *Sociolinguistica*, pp. 227-228.

<sup>46</sup> M. Maamouri, *Impact*, R. K. Dakwar, *Attitudes*.

(14) *Dimensione scolastica del tipo funzionale diglossico (arabo)*

- a. Repertorio:  
HV, LV
- b. Funzioni sociolinguistiche:  
HV: \* [+ istruzione formale] → disaffezione  
LV: \* [+ nativa] → disistima

In particolare, (14), indicando una mancata pratica nella conversazione ordinaria per HV porta a assumere che l'*input* / esperienza di HV per il bambino arabofono sia in realtà assente o comunque insufficiente – ipotesi che troverebbe una prima conferma anche in un dominio strategico e sensibile per la HV come quello dell'istruzione: Maamouri documenta infatti per i sistemi scolastici dei Paesi arabi un uso di tale varietà carente (cfr. (14)) e ritiene ciò la causa degli alti tassi di analfabetismo, a fianco della mancanza di autostima ingenerata nell'alunno dalla scuola, che concepisce la sua LV nativa come una devianza da eliminare<sup>47</sup>. Le conseguenze che (13-14) hanno per (11) è che il bambino arabofono sarebbe esposto in realtà a un solo *input*, quello di LV:

(15) *Ipotesi dell'input unico*

NO esperienza di HV

I riflessi di (15) sul lessico sono notevoli, dal momento che dandosi un solo *input* di LV, si potrebbe ritenere che egli costruisca il lessico di HV a partire dall'unico *input* a sua disposizione, secondo due strategie, basate sulla minore o maggiore distanza da LV, e riconducibili rispettivamente a un fenomeno di riaggiustamento, e a uno di variazione diafasica:

(16) *Ipotesi di strategia della regola fonologica di riaggiustamento (condizione: HV ≈ LV)*

Se la distanza tra le due varietà è bassa (HV ≈ LV), il bambino arabofono manipola il materiale fonologico di LV per ottenere HV: ad es. data LV: ?*alb* "cuore" e HV *qalb* "cuore", egli costruirebbe una regola fonologica del tipo<sup>48</sup>:

? à q / [lessema 1, 2...]

<sup>47</sup> M. Maamouri, *Impact*.

<sup>48</sup> La formulazione delle regole fonologiche qui proposta si basa su N. Chomsky – M. Halle, *The Sound Pattern of English*, Harper & Row, New York 1968, secondo una prassi in uso in sociolinguistica (cfr. G. Berruto, *Sociolinguistica*). In tale disciplina, tuttavia, si è avvertita l'esigenza di una più precisa formulazione della strategia di riaggiustamento, la quale, verosimilmente, dovrebbe tener conto di una versione di regola fonologica più complessa, la cosiddetta 'regola di corrispondenza' di Mioni e Trumper (vedasi G. Berruto, *Sociolinguistica* e bibliografia ivi citata). Per gli scopi di questo lavoro, tuttavia, è sufficiente illustrare la strategia di riaggiustamento a grandi linee, lasciando aperta la possibilità, prospettata da Mioni e Trumper, di una formalizzazione più puntuale della stessa.

(17) *Ipotesi di strategia della regola variabile (condizione: HV≠LV)*

Se la distanza tra le due varietà è alta (HV≠LV), egli introduce nel proprio lessico HV come una variante diafasica (di registro o di sottocodice<sup>49</sup>), che intrattiene con LV un rapporto associativo: ad es. data LV: *raaH* “andare” e HV: *dhahab* “andare”, egli costruirebbe una regola variabile<sup>50</sup> del tipo: *raaH* à *dhahab* / <sottocodice: lingua scolastica...> <registro: discorso ufficiale...>

In parole povere, è come se il bambino arabofono ‘traducesse’ da LV a HV: a favore di questa ipotesi deporrebbe il fenomeno di insuccesso del *code-switching*, in cui il parlante arabofono, in un contesto comunicativo in cui gli è richiesto l’uso di HV, ‘scivola’ talora da questa varietà a LV, utilizzando un lessema / morfema di LV per poi correggersi e riprendere il medesimo sotto forma di HV, mentre il contrario non accade (es. il caso, tipico di HV, in LV non subentra come interferenza, ed esiste solo in espressioni fisse analoghe all’italiano *par condicio*).

In sintesi, la competenza pregressa di HV (7.b), è descritta oltre che dal dato (11), anche dai dati (15), (17-18), che ne definiscono meglio forma e contenuti dal punto di vista lessicale: in particolare il lessico di HV non è compatto come potrebbe apparire *prima facie*, e si presenta anzi scisso in due porzioni di lessico (o sotto-lessici), potendo essere o LV ‘riaggiustato’ (e dunque un falso lessico di HV) o un *set* di lessemi entrati in LV come prestito (un vero e proprio lessico di HV, ma sfoltito dal precedente):

(18) *Lessico di HV:*

- a. sotto-lessico<sub>HV</sub> 1 = lessico di FSA<sub>LV</sub> + riaggiustamento(o: pseudo-lessico di HV)
- b. sotto-lessico<sub>HV</sub> 2 = prestito di FSA<sup>51</sup> da HV (o: lessico povero di HV)

Ora, se di (18) si considera con attenzione lo pseudo-lessico (18.a), esemplificato in (17), si noterà che tale sotto-lessico mostra una certa intersezione di HV con LV, dal momento che in esso i lessemi LV e quelli di HV hanno una sequenza morfo-fonologica comune. Senonché questa organizzazione di (18.a) ha una forma assai simile a quella di un modello grammaticale sociolinguistico elaborato sulla base dei cosiddetti sistemi linguistici europei *lingua cum dialectis* e perciò denominato ‘di sistemi coesistenti’<sup>52</sup>, il quale si compone di un ‘tronco’, sede delle regole comuni alle varietà considerate, e di ‘rami’, sedi delle regole specifiche (aggiunte, disgiunte ecc.) a ciascuna varietà; tale modello, empiricamente fondato, porta una buona evidenza fattuale a favore della trama di relazioni intercorrenti tra (11), (16-18) e permette di riunire tali dati in un’unica struttura, in cui l’*input* LV (11),(15), essendo la base comune tanto al lessico di LV quanto a quello di HV, è assegnato al tronco, mentre il componente di riaggiustamento (16) e l’insieme di prestiti (17),

<sup>49</sup> G. Berruto, *Sociolinguistica*, p. 148.

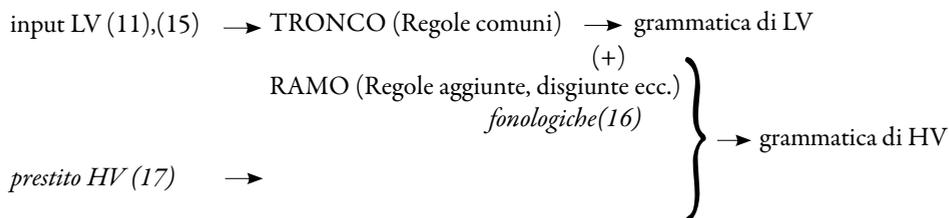
<sup>50</sup> *Ibid.*, pp. 173-82.

<sup>51</sup> In effetti, FSA contiene non solo la base lessicale comune alle LV odierne, ma anche una serie di lessemi di HV, come denuncia lo stesso suo nome, F(ormal) S(poken) A(rabic) (cfr. Ryding, *Proficiency*).

<sup>52</sup> G. Berruto, *Sociolinguistica*, pp. 194-95.

costituendo un'aggiunta rispetto all'*input* LV, sono assegnati al ramo:

(19) *Ipotesi di analisi di sistemi coesistenti per il repertorio linguistico arabo*



(18.b), invece, descrive il lessico (povero) di HV come un fenomeno di prestito; l'indagine di Maamouri, dal canto suo, lasciava ipotizzare che tale sotto-lessico fosse un fenomeno di *code-switching* (cfr. (5)), che può sostituire un dato *set* di lessemi di LV nella produzione di un enunciato in HV (cfr. (15), (17)): l'incrocio di queste due proprietà del lessico (povero) di HV sembra costituire una prova a favore di (5), (15), (17), poiché la ricerca sociolinguistica ha interpretato in alcuni repertori linguistici il prestito come una vera e propria operazione di *code-switching*<sup>53</sup>.

Ora, questa natura del prestito sembra avere interessanti implicazioni per una migliore definizione della competenza pregressa di HV (7.b) dal punto di vista sintattico: vi sono buone ragioni di credere, infatti, che il *code-switching* sia soggetto a una restrizione nota come 'dell'equivalenza di struttura'<sup>54</sup>, la quale impone che vi sia analogia strutturale, a livello sintattico, tra le due varietà coinvolte in tale operazione.

Se, dunque, effettivamente ha luogo *code-switching* tra HV ed LV, è lecito supporre che queste due varietà siano accomunate da equivalenza sintattica, nonostante il possibile controesempio costituito dalla differenza di ordine dei costituenti tra LV (es. arabo egiziano: SVO) e HV (VSO). In effetti, una più accurata indagine di questi ordini lineari ne rivela a livello sintattico l'equivalenza esatta dalla restrizione, come sembra mostrare una recente proposta di classificazione tipologica, detta 'Ipotesi X(P)-SVO', che unisce i tipi VSO e SVO sotto un unico tipo, denominato appunto X(P)-SVO<sup>55</sup>: l'idea di fondo è un'estensione dell'Universale 12 di Greenberg, che nota nelle lingue VSO, a fianco di tale ordine, la compresenza dell'ordine SVO, in una sorta di direzionalità univoca; il contributo della Jouisseau è portare dei dati che evidenziano come la corrispondenza sia in realtà biunivoca, cioè che le lingue SVO mostrano un ordine VSO:

(20) *Ipotesi di equivalenza strutturale LV-HV*

a. Descrizione:

LESSICO ← → SINTASSI

prestito = code-switching ← → equivalenza strutturale = Ipotesi X(P)-SVO

<sup>53</sup> *Ibid.*, p. 261.

<sup>54</sup> *Ibid.*, p.262.

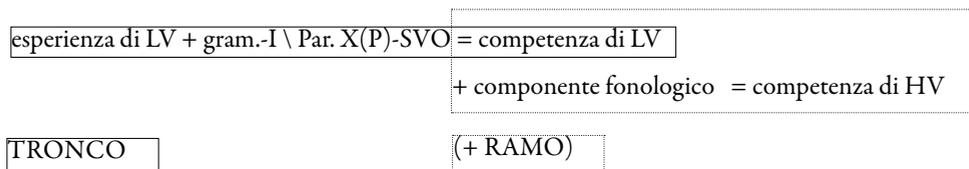
<sup>55</sup> Questa ipotesi è il cuore concettuale del già menzionato lavoro della Jouisseau (M. Jouisseau, *Syntaxe*).



#### 4. Verso un modello didattico diglossico e minimalista

La definizione della forma e dei contenuti della competenza pregressa di HV (7), richiesta dall'ipotesi di lavoro (10) come imprescindibile prerequisito per una corretta definizione della forma e dei contenuti della grammatica-E da insegnare al discente, si presenta per ora sotto la forma di un modello sintattico-lessicale di sistemi coesistenti (21). Rappresentazione, questa, ulteriormente migliorabile grazie al fenomeno di equivalenza strutturale (20.a): se, infatti, si sovrappone (21) a un'ipotesi di MP standard di competenza pregressa del repertorio linguistico arabo (7.a), (11), emerge un modello di competenza di tale repertorio che prevede un solo *input* e un'unica fissazione di parametri (il 'tronco'), con la sola aggiunta, rispetto al modello generico di Principi e Parametri illustrato in (11) di un componente fonologico (il 'ramo'). Questa configurazione del modello (riprodotta in (22)) sembra possedere una certa adeguatezza esplicativa, poiché spiegherebbe perché la mancata acquisizione di HV sia collegata al mancato riconoscimento di LV in ambiente scolastico (cfr. (14)): nel momento in cui si pretende di costruire la competenza di HV senza fornire al discente il necessario e unico *input* di LV, l'acquisizione di HV fallisce; inoltre (22) mostra in uscita una sola grammatica LV, in cui HV non è altro che una sottogrammatica la cui scelta è operata dalla competenza comunicativa (variazione diafasica), e ciò può avere una buona adeguatezza descrittiva perché riesce a rendere conto di fenomeni linguistici come il *code-switching*:

#### (22) Ipotesi di acquisizione del repertorio linguistico arabo



(gram.-I = grammatica-I; Par. = Parametro)

(22) può essere confrontato con MODPP (12) che, invece, prevede due *input*, due fissazioni di parametri, due grammatiche in uscita e nulla dice riguardo a (14) e ai fenomeni di *code-switching*. (22), poi, sembra particolarmente indicato per la presente ipotesi di lavoro (7), (11), se si considera più da vicino la morfologia di LV e HV: entrambe le varietà manifestano il numero e il genere (= 'tratti phi') sotto forma identica, es. in termini di plurali fratti e di accordo 'morfologicamente determinato'<sup>56</sup>. Viceversa LV non manifesta caso e, nonostante HV lo manifesti, si possono avanzare forti dubbi sulla sua funzionalità, fino a considerarlo un fenomeno ridondante<sup>57</sup>. Intuitivamente, dunque, HV e LV avrebbero una derivazione morfologica comune fino ai tratti phi, per poi dividersi in seguito.

<sup>56</sup> Cfr. G. Lancioni, *Ordini*, Shartuni, *Mabādi?u*, M. Woidich – R. Heinen Nasr, *Tamām*. (Versteegh 1997)

<sup>57</sup> Per una trattazione esauriente del fenomeno, sia a livello di contenuti che di bibliografia, si rimanda a K. Versteegh, *Arabic*.

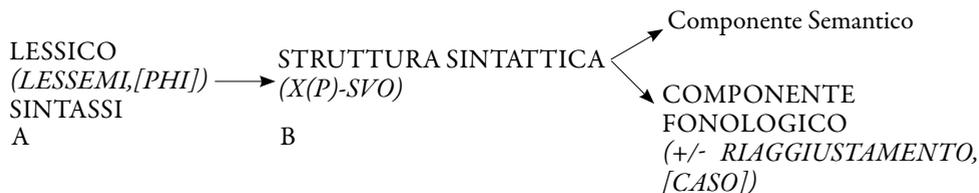


La maggiore caratterizzazione morfologica di (21), proposta in (24), fa assumere a (21) una configurazione complessiva assai prossima a quella del modello di MP standard (23), come si evince dal diagramma (in maiuscolo i punti di contatto tra (21) e (23)):

(25) *Acquisizione del repertorio linguistico arabo: ipotesi di unificazione dei modelli di competenza MP e di sistemi coesistenti*

a. TRONCO: LV

b. RAMO: -\+ HV



Analizzare il modello di competenza di MP in termini di sistemi coesistenti, come in (25) (cioè: applicare tale modello al tipo funzionale diglossico (13)), non ha particolari conseguenze per LV: in (25) LV presenta infatti l'architettura tipica della versione corrente di MP (7.a), (23) in cui la suddivisione 'tronco' / 'ramo' propria di (21) coincide con quella 'computazione' / 'componenti di interfaccia' propria di (23).

In questo quadro teorico, LV, ad esempio, avrà una derivazione che seleziona da un lessico / *input* (A), determinati lessemi per formare una frase<sup>62</sup>, tra i quali possono essere presenti anche, in virtù di un meccanismo morfologico di formazione di nuovi lessemi, prestiti costituiti da arcaismi<sup>63</sup>, nella fattispecie HV (13), (17), (18.b); tale derivazione, poi, proseguirà organizzando i lessemi selezionati in una struttura sintattica (B)<sup>64</sup>, che avrà l'ordine X(P)-SVO, come, ad esempio, l'italiano<sup>65</sup> e infine trasferirà tale struttura, per consentirne l'interpretazione semantica e fonetica, ai rispettivi componenti di interfaccia<sup>66</sup> ('ramo'): così, ad esempio, il componente fonologico eseguirà operazioni previste in MP come l'eliminazione del costituente *in situ* (e delle sue eventuali copie intermedie) che è esemplificata in (11bis) e ha luogo successivamente al fenomeno di dislocazione, noto in MP come *Internal Merge / Move* (ciclico)<sup>67</sup>.

La stessa analisi ha invece conseguenze rilevanti per HV, che mostra un'architettura diversa da quella sopra delineata: esso, infatti, non esiste autonomamente nel tronco / computazione (25.a) né sotto forma di lessico né di sintassi, dal momento che il primo è composto dal lessico di LV (18), comprendente una serie di arcaismi (A), (18.b), che l'apprendente estenderà al massimo grado per rendere il suo *code-switching* sempre più completo, mentre la seconda, non potendosi sviluppare data l'assenza di *input* (15) è mutuata

<sup>62</sup> N. Chomsky, *Minimalist* e A. Radford, *Syntax*.

<sup>63</sup> A. Thornton, *Morfologia*.

<sup>64</sup> N. Chomsky, *Minimalist* e A. Radford, *Syntax*.

<sup>65</sup> M. Jouisseau, *Syntaxe*.

<sup>66</sup> N. Chomsky, *Minimalist* e A. Radford, *Syntax*.

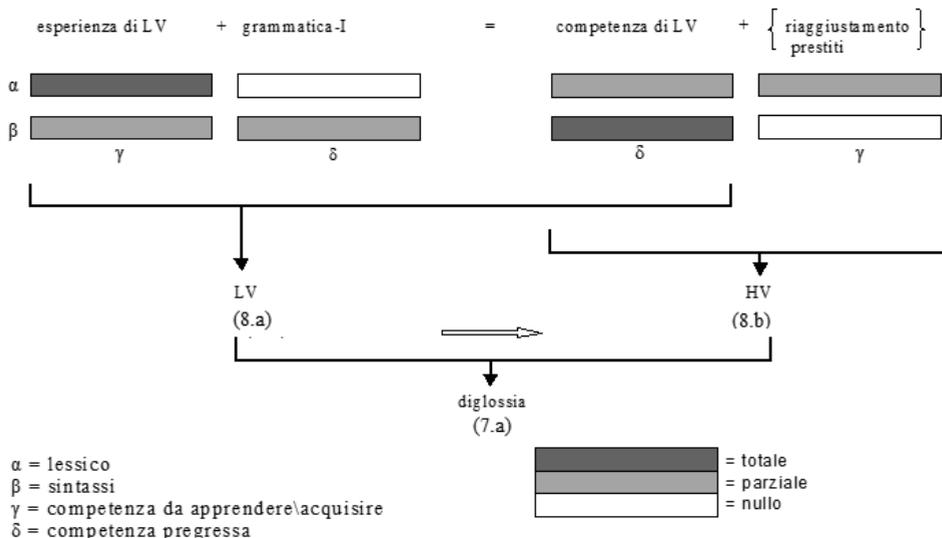
<sup>67</sup> *Ibidem*.

da LV, e infatti possiede lo stesso ordine dei costituenti X(P)-SVO; per contro, HV ha nel ramo / componenti di interfaccia un componente fonologico più ricco (25.b: +HV) il quale, oltre a svolgere le operazioni descritte per LV, possiede una componente di riaggiustamento aggiuntiva, che manipola LV per ottenere HV (16), (18.a).

Ora, la configurazione di HV appena descritta non solo rende inapplicabile a tale varietà un modello di competenza di MP standard (7.a), (11), (23), ma fornisce buone prove a favore di una versione forte di tale modello come quella ipotizzata in (7.b): in HV, infatti, la sintassi è una competenza pregressa per il bambino arabofono, in quanto mutuata da quella della sua LV nativa già acquisita, e dunque non si dà alcun *grammatical learning* – perciò sarà superfluo inserire nella grammatica-E di HV da impartire all'alunno tale componente; anche il lessico di HV, è, in parte, una competenza pregressa per il bambino arabofono: se si considera, infatti, il sotto-lessico 1 di HV (18.a), esso è già stato interiorizzato in forma embrionale, giacché non è altro che una serie di lessemi di LV, che saranno poi 'mascherati' in HV da un'operazione di minore o maggiore riaggiustamento - non vi è così bisogno di insegnare tale sotto-lessico nella grammatica-E; piuttosto, sarà necessario insegnare le regole che permettono di passare da LV a HV, le quali, concernendo la pronuncia, faranno parte del *set* di regole di lettoscrittura.

Anche il sotto-lessico 2 (18.b) di HV, cioè la serie di arcaismi-prestiti, può essere già stato in certa misura memorizzato dal bambino arabofono, nonostante il grado di esposizione a tale *input* di HV sia fortemente oscillante, in quanto condizionato da variabili situazionali, culturali, sociali, economiche, essendo tale sotto-lessico un insieme di varietà diafasiche (17) e al contempo diastratiche (Maamouri 1998). Ad ogni modo, anche ritenendo, con prudenza, che il bambino arabofono non sia mai stato esposto a tale sotto-lessico, egli possiede comunque una certa competenza pregressa lessicale di HV, data da (18.a) e pertanto il *grammatical learning* di HV sarà solo parziale. Nel complesso, dunque, una versione forte di modello di competenza di MP (7.b) non è altro che (7.a) applicato a (13) (si ricordi, a tal proposito, la condizione (6.a) imposta su (7.b))<sup>68</sup>:

<sup>68</sup> Se si tiene conto anche delle antinomie saussuriane sincronia / diacronia e asse sintagmatico / asse paradigmatico (cfr. M. Lepschy, *La linguistica strutturale*, Einaudi, Torino 1966), viene a cadere la necessità di elaborare il concetto *ad hoc* di 'versione forte' (7.b): più semplicemente, il modello di MP standard (7.a), in quanto generativo, tende a muoversi sulla dimensione sintagmatica e sincronica (M. Lepschy, *Linguistica*) e a non 'vedere' le dimensioni paradigmatica e diacronica ad esse correlate, che, pure, giocano un ruolo-chiave in varietà come HV, come mostra in essa il forte ruolo, rispettivamente, delle varianti diafasiche e degli arcaismi, mentre in altre lingue (es. LV, italiano, ecc), tali aspetti restano nel complesso ridotti. In sintesi, HV condividerebbe con LV la dimensione sincronica e sintagmatica, e dunque entrambi avrebbero un modello di competenza (7.a); in più HV si svilupperebbe notevolmente su una dimensione paradigmatica (varianti diafasiche) e su una diacronica (arcaismi), sviluppo che in LV, seppur presente, è più traccurabile. Ne conseguirebbe che (7.a) in LV è monodimensionale, in HV è tridimensionale. Una rappresentazione possibile di questo stato di cose è data di seguito (si ricordi che supporre una certa compenetrazione tra sincronia e diacronia, come quella qui suggerita, implica un'interpretazione jakobsoniana, 'dinamica', delle antinomie saussuriane, come già osservato in M. Lepschy, *Linguistica*):

(26) *Correlazione tra versione standard e versione forte di competenza pregressa*

La discussione sinora svolta, riassunta in (26), oltre a rivelare la base standard della versione forte di modello della competenza pregressa qui proposto, porta a una definizione più precisa della forma e dei contenuti che dovrà avere la grammatica-E da insegnarsi: in (10,C), infatti, ciò che era stato genericamente indicato come 'sotto-lessico', in realtà sarà costituito dalle regole di lettoscrittura e dal sotto-lessico 2 (18.b), (17); anche (10,B) è da riscrivere, eliminando il 'sotto-lessico di HV' al suo interno, dal momento che esso è lo stesso lessico di FSA (18.a), (17).

Nel complesso, dunque, (25-26), danno un'immagine sufficientemente chiara della forma e dei contenuti della competenza pregressa, la quale rende possibile, per sottrazione (cfr. (10)), dare una definizione della forma e dei contenuti della grammatica-E.

(26bis) *Ipotesi di tridimensionalità del modello di competenza di MP standard*

a. LV e italiano, inglese ecc.

b. HV



$x$  = asse sincronico sintagmatico (lessico<sub>LV</sub>, sintassi<sub>LV</sub>) = modello di MP standard (7.a)  
 $y$  = asse paradigmatico (sotto-lessico<sub>HV</sub> 1) = riaggiustamento (18.a), (16)  
 $z$  = asse diacronico (sotto-lessico<sub>HV</sub> 2) = prestiti-arcaismi (18.b) (17)

### 5. La forma e i contenuti del *syllabus* di hv

Alla luce degli argomenti e dei dati discussi nei paragrafi precedenti, un modello didattico in grado di rispondere alle esigenze di ELCOMILAR dovrebbe essere la già nota grammatica-E 'lessicale' e 'per sottrazione' (10), (7.b). Ora, leggere (10), (7.b), in una prospettiva glottodidattica sembra suggerire che la grammatica-E costituisca una procedura di decisione per l'elaborazione di un *syllabus*, dal momento che essa è uno strumento in grado di operare una scelta tra contenuti sintattici e lessicali, in direzione di quelli lessicali, e analogamente, tra i contenuti lessicali di distanza bassa (16) e quelli di distanza elevata (17), privilegiando i secondi, e limitandosi, per i primi, a trasmettere delle regole di riaggiustamento all'interno delle regole di lettoscrittura.

Inoltre, in un simile modello, si dovrà ammettere in HV l'esistenza pregressa (data la loro natura sintattica) di fenomeni come l'ordine dei costituenti SVO, VSO, e delle cosiddette *small clauses* (tipi frasali in cui è assente il verbo 'essere') che, pertanto, non saranno oggetto di insegnamento parte della grammatica-E, ma competenza già acquisita dal discente: si pensi alla competenza che un parlante nativo di italiano ha dell'ordine VS, in frasi con verbi inaccusativi del tipo 'È arrivato Gianni' o costruzioni esistenziali del tipo 'C'è stato un incendio'<sup>69</sup>, per non parlare della sua competenza nativa su *small clauses* del tipo 'Ritengo [Gianni una persona sensata]'<sup>70</sup>.

La stessa osservazione vale almeno per la coniugazione in presenza di SVO (= accordo per genere e numero), che l'alunno non dovrà apprendere – semmai, vi sarà da insegnargli un concetto come quello di coniugazione in presenza di VSO (accordo per genere ma non per numero), ma questo non contraddice l'ipotesi di una competenza sintattica pregressa, perché tale forma di accordo, a ben vedere, è un fenomeno *lessicale*, non sintattico<sup>71</sup>.

Infine, l'impostazione a sistemi coesistenti di (7.b) (cfr. (25)), in cui HV non è altro che una sorta di LV 'espansa', deporrebbe a favore di una interpretazione 'lessicale' delle desinenze nominali<sup>72</sup>, le quali sarebbero in HV un fenomeno ridondante di una sintassi basata sull'ordine dei costituenti, sintassi (già) interiorizzata (sotto forma di LV) dal discente in maniera analoga all'italiano: in questo quadro, l'applicazione delle desinenze a

<sup>69</sup> M. Jouisseau, *Syntaxe*.

<sup>70</sup> J. Guéron, L. Haegeman, *Perspective*.

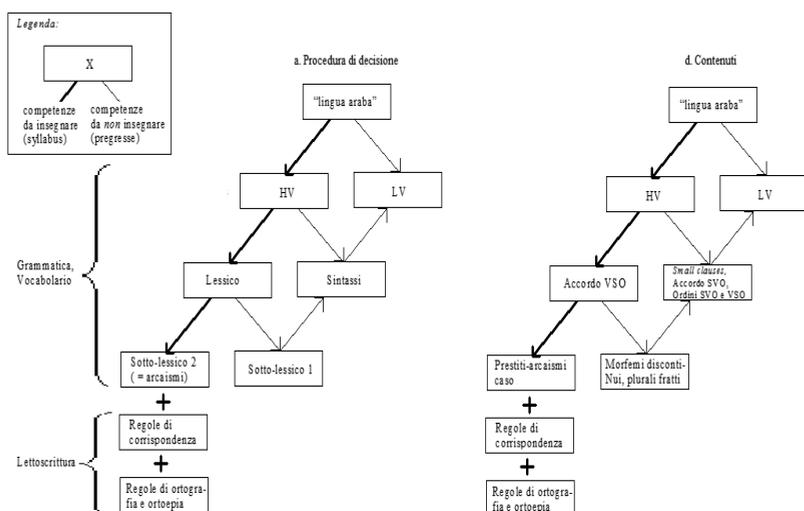
<sup>71</sup> Infatti, il mancato accordo per numero essenzialmente è causato, da un punto di vista generativo, dalla presenza di un costituente inserito nella derivazione prima di S(oggetto) e che porta su di sé un tratto di numero singolare, il quale attrae in tale forma di accordo V(erbo), lasciando l'accordo per genere a S. Tale rapida descrizione dell'accordo dell'ordine di VSO non rende giustizia delle diverse e più accurate definizioni della natura di tale costituente avanzate in letteratura, dall'ipotesi dell'espletivo (Lancioni 1995) a quella dell'*accord gelé* (Jouisseau 2005). Ad ogni modo, ciò che qui preme evidenziare è che l'accordo VSO si differenzia da quello SVO per la presenza di un costituente in più nella derivazione, e dunque dipende da un diverso *set lessicale* precedente alla derivazione ('Numerazione', nella terminologia di MP: cfr. N. Chomsky, *Minimalist* e A. Radford, *Syntax*). Si noti che questo scenario esplicativo non è proprio solamente di MP ed è anzi tipico di PARDIDAR, che ammette esplicitamente l'esistenza di un costituente preverbale nell'ordine VSO, il cosiddetto *Dami:r al-Ja:n* (cfr. G. Lancioni, *Ordini*, Shartuni, *Mabādi?u*): l'unica differenza tra i due approcci è che in MP il costituente in questione può avere anche una realizzazione fonologica nulla.

<sup>72</sup> Cfr. K. Versteegh, *Arabic* e l'inizio della Sezione 4.

N è sì da apprendersi, ma sulla base di un semplificato meccanismo formale di assegnazione delle stesse, che ricorda la cosiddetta teoria della reggenza (ar. *9amal*) di PARDIDAR, piuttosto che la più articolata semantica dei casi di stampo occidentale solitamente adottata<sup>73</sup> (e verosimilmente impropria<sup>74</sup>). Quanto precede può essere così rappresentato:

(27) *Ipotesi di procedura di decisione e di contenuti per l'elaborazione di un syllabus di ELCOMILAR*

- a. Prerequisiti: elementi di contesto (6.a), (6.b), (6.c)
- b. Procedura di decisione: grammatica-E 'per sottrazione' (7.b)
- c. Input: Sintassi<sub>HV</sub>, Lessico<sub>HV</sub>, Regole di ortografia e ortografia<sub>HV</sub> (10)
- d. *Output*: Sotto-lessico<sub>HV</sub> 2 (arcaismi<sub>HV</sub>), Regole di corrispondenza<sub>HV/LV</sub>, Regole di ortografia e ortografia<sub>HV</sub> (15-21)



In sintesi, il modello didattico diglossico e minimalista qui proposto suggerisce per il contesto di ELCOMILAR un *syllabus* economico che prevede che l'apprendimento di HV per il discente consista in:

(28) *Ipotesi di contenuti di syllabus di HV per ELCOMILAR*

- a. regole di lettoscrittura
- b. regola di accordo VSO
- c. regole di assegnazione meccanica di desinenze nominali
- d. regole di corrispondenza (apprendimento di 'arcaismi')
- e. memorizzazione di prestiti (apprendimento di 'arcaismi')

<sup>73</sup> In effetti PARDIDAR propone diverse interpretazioni delle desinenze nominali e verbali / di accordo, non sempre nei termini occidentali di declinazione e coniugazione: in quest'ultimo settore, ad esempio, la coniugazione di V è interpretata anche come agglutinazione a V di un pronome (cfr. K. Versteegh, *Arabic* e G. Bohas – J. P. Guillaume – D. E. Kouloughli, *The Arabic Linguistic Tradition*, Routledge, London 1990).

<sup>74</sup> Cfr. Ch. Rabin, *The Structure of the Semitic System of Case Endings*, in AA. VV., *Proceedings of the International Conference on Semitic Studies*, The Israel Academy of Sciences and Humanities, Jerusalem 1969, pp. 190-204.

Lo stesso modello, d'altro canto, assume che il discente abbia già interiorizzato attraverso LV fenomeni e settori occorrenti anche in HV come la morfologia discontinua (es. plurali fratti), gli ordini SVO e VSO ecc. (v. 27). Quest'impostazione del *syllabus* è possibile solo se si riconosce l'importanza che per HV riveste un'analisi che si avvale, oltre che degli strumenti improntati all'economia e al realismo offerti rispettivamente dal generativismo e dalla sociolinguistica, anche dei concetti di diacronia e asse paradigmatico.

### 7. Conclusioni e prospettive

Il presente contributo ha inteso evidenziare i limiti insiti nel mero trasferimento di PARDIDAR nel contesto migratorio: in particolare, la complessità di metodi e contenuti già ritenuta problematica nella dimensione 'piena' del *curriculum* scolastico dei Paesi d'origine risulta notevolmente accentuata nelle iniziative ELCO avviate sul territorio milanese, data la loro dimensione scolastica ridotta ed extracurricolare. L'enucleazione di tale criticità ha portato all'elaborazione di un'ipotesi di modello didattico alternativo di ispirazione al contempo minimalista (cfr. l'ipotesi innatista, l'economia della grammatica, ecc.) e sociolinguistica (cfr. la correlazione diglossia-successo scolastico, l'analisi di sistemi coesistenti, il concetto di FSA...), il quale, nonostante l'orientamento innovativo perseguito, a ben vedere, non è in rottura netta con PARDIDAR, poiché la valorizzazione della competenza pregressa proposta dal primo concede maggiore spazio a due aspetti (normativo-prescrittivi) tipici del secondo: in primo luogo, infatti, il *focus* che il nuovo modello consente di porre sull'apprendimento dell'ortografia e dell'ortoepia (vocalizzazione, approccio contrastivo HV-LV *via* regole di corrispondenza) fa sì che HV sia recuperata pienamente in quel prestigio che in PARDIDAR nella realtà dei fatti le è sovente negato, nonostante la retorica dei suoi intenti programmatici<sup>75</sup>.

In secondo luogo, il modello didattico qui suggerito manifesta una certa continuità rispetto a PARDIDAR (a differenza di alcuni approcci glottodidattici moderni) poiché accoglie una versione filologica di HV in cui contenuti come l'ordine dei costituenti VSO, il sistema di flessione nominale ecc. non sono oggetto di (apparente) semplificazione, e anzi presentati integralmente: tale continuità, tuttavia, avviene in una forma più accessibile al discente, in cui la complessità di PARDIDAR è limitata da considerazioni minimaliste (ipotesi innatista, ipotesi X(P)-SVO ecc) e sociolinguistiche (carattere arcaico e non nativo di HV ecc).

Questa decomplessificazione di PARDIDAR può avere luogo se si interpreta il sistema di desinenze nominali di HV come una ridondanza lessicale della competenza sintattica già interiorizzata, ove tale ridondanza non rende necessaria (o comunque riduce) l'introduzione di un apparato categoriale (es. la semantica dei casi) e le preferisce un meccanismo formale di assegnazione delle desinenze, la cui semplicità è dovuta alla sua natura binaria (cfr. la teoria della reggenza di PARDIDAR); parimenti, una simile de-

<sup>75</sup> Cfr. M. Maamouri, *Impact*.

complessificazione di PARDIDAR poggerrebbe su una lettura dell'ordine dei costituenti VSO di HV (e del sistema di desinenze verbali ad esso correlato) secondo cui esso è una manifestazione epifenomenica di un settore della sintassi già in buona parte interiorizzato dal discente arabofono attraverso LV (ossia SVO + VSO): in questo scenario, l'apprendimento del discente si limiterebbe al solo accordo per genere ma non per numero tipico di VSO di HV.

Si osservi che il modello didattico così caratterizzato implica per HV una selezione di contenuti e di funzioni sociolinguistiche (in una direzione concreta e auspicabile), dal momento che esso assume come ordine di base dei costituenti VSO, che è quello dominante nell'uso (formale) quotidiano di HV (mediatico, ufficiale, burocratico, amministrativo ecc.), piuttosto che SVO, il quale, fuori dalla dimensione scolastica artificiale, dove può essere utilizzato nell'intento di avvicinare tale varietà a LV, trova scarso riscontro nelle funzioni sociolinguistiche sopra citate. Tecnicamente, l'insieme di scelte così compiute dal modello didattico delineato nel presente contributo, può essere definito come una vera e propria operazione di *language planning*<sup>76</sup>, consistente a sua volta nelle due operazioni di *status planning* e *corpus planning*: l'esempio appena discusso, letto in questa luce, equivale a dire che il nuovo modello didattico opta, in termini di *status planning*, per uno *status* di diglossia mediale del repertorio linguistico arabo, in cui il carattere di complementarità già presente nel tipo funzionale diglossico è portato alle sue estreme conseguenze, nel senso che HV è privata di un'ordine SVO di base e di uno (pseudo-)semplificante approccio che avvicina tale varietà a LV e, conseguentemente, l'insegnamento punterà, a livello sintattico, su un approccio contrastivo tra HV e LV, in cui al discente sarà trasmesso un ordine VSO come polarizzato per l'uso scritto, di contro all'ordine SVO che egli usa per il parlato – di conseguenza l'ordine VSO sarà da lui esercitato e gli sarà richiesto nelle abilità di lettoscrittura e di produzione scritta ma non nella produzione e nell'interazione orale. In termini di *corpus planning*, e più specificamente di lessico, tale stato di cose sembra condurre il modello didattico qui proposto ad una *impasse*: nel momento in cui, infatti, si rifiuta l'approccio (pseudo-)semplificante che avvicina HV a LV, nella convinzione che il *corpus* così stabilito resti nell'artificialità della dimensione scolastica e non trovi applicazione nell'effettivo uso (mediatico ecc)<sup>77</sup>, si rifiuta anche l'ipotesi di competenza lessicale pregressa avanzata sinora, che riduce la complessità di PARDIDAR alleggerendo la mole del lessico di HV da memorizzare attraverso la selezione di quella parte di lessico di HV assai simile al lessico di LV già interiorizzato dal discente. Tuttavia, a ben vedere, il presente modello risolve tale *impasse* proprio grazie alla sua natura fortemente lessicale: esso infatti non si limita a isolare un vocabolario *ad hoc* da insegnare al discente consi-

<sup>76</sup> *Ibidem*.

<sup>77</sup> Ad esempio, strategie glottodidattiche come l'introduzione in HV di un verbo come *ša:fa*, 'vedere', plasmato su LV (*ša:f*) (cfr. C. M. Tresso, *Lingua araba contemporanea*, Hoepli, Milano 1997) in luogo del più appropriato (ma più distante) *ra?a*, o, in alcuni libri di testo arabi, di un verbo intransitivo come *9amila* 'agire', impiegato in senso transitivo, 'fare', sulla base della sottocategorizzazione di questo verbo presente in alcune LV odierne (es. arabo egiziano), è raramente attestata nell'uso effettivo di HV, o comunque resta minoritaria (es. in situazioni in cui l'influsso di LV è più forte, come, ad esempio, nel linguaggio mediatico estemporaneo, l'intervista televisiva ecc.).

stente nei soli lessemi di HV simili a LV<sup>78</sup> (es. *ja?a bi-*, ‘portare’, in luogo di *?aHDara*, plasmato su FSA *ja:b*<sup>79</sup>), ma anzi considera tale operazione solo una delle due strategie glottodidattiche da impiegarsi, a fianco di un notevole ‘bagno linguistico’ in quel lessico di HV che è totalmente differente da quello di LV, attraverso la pratica del *code-switching* LV (sotto forma di FSA)-HV. La non economicità e complessità di tale pratica, attraverso cui si veicolano al discente due tipi di lessemi (HV plasmato su LV, come nell’esperienza ELCO olandese, nonché HV arcaico, come da approccio ‘filologico’: ossia, tanto *ja?a bi-* quanto *?aHDara*) per significare uno stesso concetto è solo apparente, in primo luogo perché l’eliminazione dal *syllabus* di larga parte della sintassi in termini di contenuti e apparato categoriale rende possibile impiegare tempi ed energie per l’insegnamento di un ‘doppione’ lessicale come *?aHDara* a fianco di *ja?a bi-* e, in secondo luogo perché la fascia di età del discente (‘periodo critico’) lo aiuta, almeno a livello verbale, nell’acquisizione di un lessico assai ricco. Il risultato è un *corpus planning* di HV coerente con il suo *status planning*, dal momento che la situazione di diglossia mediale riscontrata nel secondo si manifesta nei doppioni lessicali del primo: nel complesso, dunque, un simile *language planning* consente, da un punto di vista didattico, di elaborare un modello di insegnamento di HV e conseguentemente un *syllabus* caratterizzati da una buona dose di realismo, in quanto capaci sia di avvicinarsi al parlato e recuperarlo (*via* i lessemi di HV costruiti su LV e il *code-switching*), sia di muoversi in direzione dello scritto in maniera autentica (tenendo conto dei lessemi di HV effettivamente utilizzati, ad esempio, nei giornali e nei documenti, sovente distanti da LV e non ‘addomesticati’ o ‘adattati’, come avviene in situazione di istruzione formale).

Risolto il problema dell’*impasse* ‘antieconomica’ che il lessico sollevava per il presente modello didattico diglossico e minimalista, è possibile avanzare, in conclusione, alcune considerazioni complessive sullo stesso, che si aggiungono a quelle di natura didattica sinora sviluppate, le quali hanno inteso evidenziare la consonanza tra il suo carattere di economia e i prerequisiti del tipo ridotto di *syllabus* esatto dal contesto limitato di EL-COMILAR: in effetti, ipotizzare un modello di insegnamento del repertorio linguistico arabo come quello qui delineato, sembra avere alcune conseguenze che si estendono al di là del dominio didattico e abbracciano aspetti socio-pedagogici ed epistemologici. Da un lato, infatti, la valorizzazione dell’importante ruolo giocato dalla varietà nativa LV, suggerito da un approccio minimalista, legittima ulteriormente la proposta avanzata da Maamouri circa un maggiore e più forte coinvolgimento (*mobilisation*) della famiglia del discente nel suo processo di apprendimento, e ciò attraverso l’uso del *code-switching* LV-HV che, se praticato in famiglia, può risultare capace di avvicinare tale discente a HV in un clima di maggiore motivazione e, al contempo, di aumentarne l’autostima grazie al maggiore prestigio conferito a LV dall’ambiente che lo circonda, con positive conseguenze per il successo scolastico (*intergenerational approach*<sup>80</sup>).

<sup>78</sup> Come è avvenuto in alcune iniziative ELCO avviate nei Paesi Bassi: vedasi Gandolfi, *Progetti*.

<sup>79</sup> Ringrazio la Prof.ssa Myrna Chayo, Collaboratore ed Esperto Linguistico di Lingua Madre Araba del Dipartimento di Scienze dell’Antichità dell’Università degli Studi di Milano per avermi chiarito la questione della corrispondenza *ja?a bi-* / *?aHDara*.

<sup>80</sup> Cfr. M. Maamouri, *Impact*.

D'altro canto, in una prospettiva più teorica, sembra che tale valorizzazione di LV, propugnata dalla ricerca sociolinguistica, abbia riflessi degni di nota su quella *conditio sine qua non* del modello didattico diglossico e minimalista che è il modello di competenza minimalista: ricordando, infatti, che il primo non può prescindere dal secondo, in quanto costruito su di esso 'per sottrazione', è possibile chiedersi quale peso abbiano sul modello di competenza minimalista, incentrato unidimensionalmente su un asse sintagmatico e sincronico, elementi di natura sociolinguistica (variazione diafasica HV / LV, carattere di arcaicità di HV *versus* quotidianità di LV ecc.) che insistono su ben altri aspetti come l'asse paradigmatico e la diacronia - in particolare, si potrebbe osservare che queste due coordinate linguistiche, per quanto fondamentali nel moderno pensiero linguistico, in MP occupano un posto e giocano un ruolo non ancora indagati a fondo. In tal senso, una possibile linea di ricerca perseguibile consisterebbe in uno sviluppo tridimensionale del modello, in cui alla già sufficientemente nota dimensione sintattica, sintagmatica e sincronica, si aggiungerebbero due dimensioni lessicali (ove la duplicità di livello del lessico è motivata in termini di *Split Morphology*): si tratterebbe di una dimensione lessicale diacronica, collocata nel Lessico e sede della morfologia derivazionale, in cui il meccanismo di formazione di lessemi che prevede l'introduzione di voci dotte e arcaiche, è per LV notevolmente potenziato sotto forma di un massiccio fenomeno di prestito dal suo predecessore HV; e di una paradigmatica, collocata nel componente fonologico e sede tanto della morfologia flessiva inerente (di base, LV; estesa, HV) quanto degli allomorfi HV delle basi lessicali LV, ivi prodotti tramite riaggiustamento.