

# Studenti registi: realizzazione di un videoclip per stimolare il progresso linguistico nella classe di arabo LS di livello intermedio

ANDREA FACCHIN  
*Università Ca' Foscari*

## 1. *Introduzione*

Le riflessioni che seguono sono il frutto di un'esperienza didattica avviata in via sperimentale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia durante l'anno accademico 2014/2015, la quale aveva come obiettivo la realizzazione di un videoclip (video-telegiornale o dibattito televisivo) da parte di studenti universitari italofofoni che imparano la lingua araba standard al livello intermedio inferiore, B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER).

Sulla base di quest'esperienza, il presente contributo si propone di esaminare l'utilizzo del video come strumento didattico multimediale nella classe di arabo standard come Lingua Straniera (LS). Si passeranno in rassegna prima di tutto fonti bibliografiche e discussioni teoriche sul tema, per poi approdare all'analisi del percorso didattico sperimentale e illustrare risultati, osservazioni pratiche e fornire alcuni dati empirici raccolti attraverso un questionario distribuito agli studenti arabisti dei Corsi di Laurea magistrali.

Nonostante l'utilizzo del video come strumento didattico sia legato alla discussione sull'uso delle nuove tecnologie nella classe di lingue, per ragioni di tempo e spazio si eviterà di condurre un'analisi approfondita sul tema in relazione all'arabo standard<sup>1</sup>, la varietà di lingua considerata dalla presente ricerca e di seguito denominata "arabo" o "lingua araba".

## 2. *Cornice teorica di riferimento*

Il presente contributo si inserisce nel campo della didattica dell'arabo LS, una branca della glottodidattica relativamente recente, nota oggi a livello in-

<sup>1</sup> Per una panoramica sulle tecnologie nell'insegnamento e l'apprendimento dell'arabo si veda Ditters (2006).

ternazionale con il nome di *Teaching Arabic as a Foreign Language* (TAFL) e nei Paesi arabi come “didattica della lingua araba per non-arabofoni”. Se dal punto di vista storico l’insegnamento dell’arabo può vantare una lunga presenza negli atenei europei sin dal Seicento, la discussione di carattere glottodidattico correlata è relativamente recente: essa affonda le radici nella seconda metà del secolo scorso e coincide con l’apertura del mondo al sistema globale. È doveroso precisare che tale problematica glottodidattica è stata spesso trascurata in favore della disputa teorica sulla varietà di lingua da insegnare, argomento sul quale si sono espressi moltissimi studiosi e letterati in passato<sup>2</sup>.

Il passaggio della didattica dell’arabo LS da pratica a materia scientifica avviene tra la fine degli anni Cinquanta e l’inizio dei Sessanta, durante i quali anni la stessa è oggetto dell’analisi di pochi ed è relegata ad alcuni limitati centri tra il mondo arabo, l’America settentrionale e l’Europa. È solo nel ventennio successivo che si assiste a una fase di sviluppo notevole, per cui incomincia a diffondersi a livello globale un interesse per tale materia, accompagnato da una sempre crescente – seppur ondivaga – domanda di formazione in lingua araba. In questo intervallo gli studiosi che avevano gettato le basi teoriche della materia iniziano ad analizzare rami e applicazioni specifiche della stessa; docenti di lingua e studiosi si interessano alla didattica dell’arabo LS in relazione all’utilizzo di corti e lungometraggi. Sul finire degli anni Settanta, infatti, l’avanzamento tecnologico consente l’utilizzo delle videocassette non solo per intrattenimento ma anche come strumento didattico all’interno della classe di lingue. Docenti ed esperti avviano quindi le prime esperienze pratiche, percorsi sperimentali e gli studiosi intavolano discussioni teoriche riguardanti l’utilizzo di video e videocassette nella classe di arabo, anche se – per quest’ultime – si tratta di una letteratura infrequente, seppure più sistematica nel recente periodo. Tra i primi a scrivere sull’argomento troviamo Rammuny (1979), il quale discute di un progetto avviato nel 1975 circa l’utilizzo integrato di materiale audiovisivo per lo sviluppo della produzione scritta nella classe di arabo di livello avanzato. Il progetto si poneva l’obiettivo di stimolare il progresso linguistico nello studente attraverso l’ascolto e la produzione orale, oltre che rendere la classe «proficient in the use of literary Arabic in real communi-

<sup>2</sup> Il dibattito sulla diglossia, la riforma della lingua araba e quale varietà linguistica insegnare ha tenuto occupati gli studiosi per moltissimo tempo sia nel mondo arabo sia al di fuori di esso. Già dal 1930 in Egitto si sono confrontati sull’argomento nomi noti come Taha Husayn, Mansour Fahmi, Muhammad Kurd Ali e Ali Abdel Raziq. Nel recente periodo si segnalano i contributi di Ryding (1991), al-Batal (1995), Wahba, Taha, England (2006), Ryding (2013).

cative situations» (Rammuny 1979: 5). A questa esperienza seguono le riflessioni di Dichy (1980), il quale associa il metodo strutturalistico audio-orale all'insegnamento dell'arabo standard moderno e ne discute le implicazioni teoriche e didattiche. Tra i primi in Italia troviamo invece Al-Qadi (1984) che racconta di quanto l'insegnamento dell'arabo all'inizio degli anni Ottanta dipendesse ancora molto dal libro di testo e non da nuovi strumenti come le videocassette, esortando quindi i colleghi ad aggiornarsi. Quando sul finire degli anni Ottanta, la videocamera diventa uno strumento accessibile al consumatore, si succedono una serie di esperienze pratiche in Inghilterra (Yaghi e Yaghi 1992) e negli Stati Uniti, le quali segnano il passaggio dall'utilizzo del video alla produzione attiva di materiali video. Quest'ultime esperienze, nello specifico, vedono implicato il nuovo strumento nella classe di lingua araba. Ferhadi (1995) dà notizia di tali percorsi didattici e nello specifico racconta le tappe di un'attività sperimentale che aveva come obiettivo la realizzazione di un videoclip da parte di studenti arabisti americani. Sulla stessa lunghezza d'onda troviamo l'intervento di Yaqub all'*Arabic Symposium 1999* tenutosi presso la Wayne State University, nel quale presenta un'attività analoga a quella proposta da Ferhadi che prevedeva l'utilizzo interattivo del video.

Infine, nel recente periodo si segnalano i contributi di Rammuny (2000), Bush e Browne (2004), Dechanciaux, Messaoudi, Moussali (2006), Messaoudi (2006), Dechanciaux (2006) e Usman (2013), i quali trattano seppur da angolature diverse la questione dell'utilizzo del video nella didattica dell'arabo. Secondo Bush e Browne (2004: 517) l'avvento del web avrebbe permesso «the incredible possibility to take the dream that has been emerging for the instruction of Arabic over the past 30 years», un sogno nel quale anche l'utilizzo del video come strumento didattico è compreso. Oltre alle fonti bibliografiche di cui sopra, si assiste oggi al proliferare di esperienze informali, alle quali docenti e ideatori dei percorsi didattici non fanno seguire riflessioni teoriche o la pubblicazione di resoconti. La documentazione in merito si suddivide in due categorie: interventi a conferenze e videoclip realizzati dagli studenti e caricati online. Tra gli interventi a conferenze citiamo il percorso presentato da Chahwan e Merhy (2012) al convegno internazionale *Arabele 2012* tenutosi a Madrid presso Casa Árabe e riguardante l'utilizzo del video nelle classi di arabisti principianti e il seminario DAR 2016 intitolato *Il video nella classe di lingua araba* tenutosi presso l'Università Ca' Foscari di Venezia il 15 aprile 2016. Quanto alla seconda categoria, si tratta di esercizi di *rolemaking*, *roletaking* o *roleplay* realizzati da studenti arabisti dei più svariati livelli e provenienti da università di tutto

il mondo. L'accessibilità dei video online ci dà l'opportunità di assistere a contenuti interattivi e riflettere sul lavoro svolto, sia dal punto di vista dello studente sia da quello del docente.

L'evoluzione tecnologica alla quale abbiamo assistito nell'ultimo decennio ha portato infatti a un moltiplicarsi di strumenti e di conseguenza di esperienze didattiche, le quali si sono accordate con la prospettiva costruttivista, spostando gli utenti da una logica di interazione *con* la tecnologia ad un'interazione tra persone *per mezzo* della tecnologia (Serragiotto 2004: 97). Secondo Warschauer e Kern (2000), infatti, la tecnologia non può essere più considerata neutra, ma avendo permeato la società globale, ci costringe non solo a pensare un suo uso nella didattica delle lingue, ma anche al ruolo dell'insegnamento e dell'apprendimento nella società digitale.

### 3. *La classe di lingua araba*

Nella classe di lingua araba standard le attività di produzione e interazione orale sono spesso trascurate in favore della lettura, la scrittura e – in minor luogo – l'ascolto. Questa situazione è attribuibile alla natura intrinseca della lingua ed è spiegabile attraverso la descrizione delle realtà sociolinguistiche che caratterizzano il mondo arabo di oggi.

Il panorama sociolinguistico del mondo arabo è infatti un quadro complesso, dominato da due varietà di lingua funzionalmente differenziate: da un lato l'arabo standard moderno e dall'altro i dialetti nazionali e locali del registro informale, i quali cedono il posto alla variante standard nei contesti formali. Ferguson nel 1959 annoverò l'arabo tra gli esempi classici per teorizzare il concetto di diglossia, la quale si manifesta non tanto attraverso variazioni diafasiche, ma piuttosto con la compresenza di una varietà di lingua Alta (A) e una Bassa (B).

In questo articolo prendiamo in considerazione la varietà Alta, dunque l'arabo standard, chiamato anche *Modern Standard Arabic* (MSA), in arabo *al-'arabiyya al-fuṣḥā*, ovvero la variante "più eloquente". Esso è il diretto discendente dell'arabo classico, identificato con il termine *al-'arabiyya al-turāthiyya*. Lo standard è oggi la lingua dei media, della letteratura e dei contesti formali, nonché la lingua ufficiale dei 22 Paesi della Lega Araba ed è quindi diffuso su una vasta area geografica che spazia dalla Siria al Sudan sull'asse longitudinale e dal Marocco all'Oman sull'asse latitudinale. Esso è percepito come "più adeguato" dagli arabi stessi ed è la varietà compresa dai parlanti arabofoni colti, ovvero persone con un buon grado di istruzione

che utilizzano per necessità un livello di lingua formale nella vita di ogni giorno. Ciononostante, lo standard non è la lingua madre di alcun parlante nativo, ma è una varietà appresa e di conseguenza non rappresenta la lingua della comunicazione quotidiana, per la quale esistono invece i vari dialetti nazionali, varietà Basse, chiamati *‘âmmiyyât*.

Questa situazione si ripercuote sulla classe di lingua araba, rendendo la produzione e l'interazione orale uno dei "nodi critici" della lingua, per cui lo studente desideroso di comunicare in arabo si scontra con il dilemma della diglossia, che potrà risolvere solamente tramite lo studio simultaneo di MSA e un dialetto arabo. È stato per altro dimostrato che lo studio della sola varietà Alta può demotivare e al contempo aumentare la frustrazione degli studenti, i quali «realize that the language they have spent a lot of energy learning cannot be applied in spoken communication, making it very difficult indeed to understand what Arab speakers say to them» (Nielsen 2009: 152).

La classe di arabo rappresenta dunque una sfida glottodidattica che non può essere equiparata a quella di altre lingue, sia per motivazioni storiche che descrivono la didattica dell'arabo come una materia giovane e quindi relativamente consolidata, sia per questioni di metodo che riguardano la tradizione filosofica degli approcci all'insegnamento dell'arabo standard, il quale è stato per molto tempo più letto e scritto, che ascoltato e parlato, a causa della natura diglossica che caratterizza la lingua.

#### 4. *Il video nella classe di lingua araba*

Già nel 1984 Lonergan rassicurava gli insegnanti di lingue straniere affermando che introdurre l'utilizzo del video in classe poteva aggiungere «a positive rather than daunting element» (Lonergan 1984: 91). Il testo filmico rappresenta, infatti, un'opportunità unica di apprendimento e riflessione linguistica. Cardona (2007) afferma che i supporti audiovisivi sono strumenti ideali per analizzare l'atto linguistico all'interno del contesto socio-pragmatico in cui avviene l'evento comunicativo.

Il video, è risaputo, è un insieme di codici (verbal e non verbal) e canali (uditivi e visivi). Il suo utilizzo dal punto di vista didattico nella classe di lingue può assumere varie forme a seconda delle abilità linguistiche che il docente intende sviluppare. Esso si presta naturalmente alle attività di ricezione audiovisiva, ma anche all'osservazione interculturale (Samy 2006; Brünner 2013; Karasic e Vedantham 2015), poiché esso è una fonte inesau-

ribile di spunti culturali e allo stesso tempo un ottimo strumento multimediale per l'approfondimento delle dimensioni "sommese" della lingua come le componenti extralinguistica, paralinguistica e sociolinguistica. Il video, infatti, è una miniera di linguaggi verbali e non verbali, culturali e interculturali, i quali non sfuggono allo studente di LS, in quanto spettatore di una cultura diversa dalla propria. Secondo Oberg (1960) chi si avvicina e conosce per la prima volta una nuova cultura è come un pesce fuor d'acqua e per questo motivo sarebbe in grado di compararla e di rapportarla alla propria, notando somiglianze o differenze. Attraverso il video, lo studente ha la possibilità di ragionare su aspetti come la cinesica o la prossemica, vale a dire la grammatica della distanza tra corpi. Nella classe di arabo LS questi e altri aspetti non passano inosservati, uno fra tutti: il linguaggio del vestiario, il quale occupa un posto privilegiato nei ragionamenti e nelle riflessioni interculturali degli arabisti, causa sia la peculiarità della cultura araba in materia di vestiario, sia per la grossa attenzione che l'opinione pubblica ha rivolto all'argomento negli ultimi decenni. Oltre a ciò, il video rappresenta un ottimo strumento per le attività didattiche che prediligono i contenuti rispetto alla lingua in sé. È il caso dei percorsi *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), i quali possono essere impiegati nella classe di arabo per veicolare contenuti attraverso la lingua, informarsi sull'attualità e la storia recente delle nazioni arabe e dei loro popoli.

L'attività didattica strutturata sulla visione di video autentici nella classe di LS può avere vari obiettivi: dalla raccolta di nuovo lessico al miglioramento del livello di ricezione audiovisiva; non solo, i contenuti del video possono stimolare il dibattito in aula, favorendo le attività di produzione e interazione orale. In senso opposto, un'altra applicazione pratica riguardante il video è quella che lo vede come obiettivo finale dell'attività didattica stessa e non come strumento multimediale di analisi linguistica. È questo il caso in cui il docente mette i propri studenti in primo piano, chiedendo loro di registrare un video nella LS per mezzo di una videocamera. È superfluo ricordare che i cellulari di nuova generazione di oggi hanno in dotazione fotocamere che consentono facilmente di registrare video, un fattore che favorisce attività didattiche che fino a un decennio fa richiedevano un grosso dispendio di tempo ed energia.

La realizzazione di un videoclip è un'attività didattica che va preparata con cura, può essere organizzata per gruppi e la si può arricchire affiancando altre attività didattiche a supporto della stessa. Nel complesso questa può favorire e sviluppare abilità e aspetti linguistici come la produzione scritta del "canovaccio" del video, l'apprendimento di nuovo lessico desunto dal te-

sto redatto dagli altri membri del gruppo, il miglioramento dell'aspetto prosodico, la lettura ad alta voce o la lettura di testi finalizzata a documentarsi e argomentare. Nel complesso l'attività in questione avvicina lo studente alla lingua obiettivo e gli consente di migliorare il proprio livello linguistico su vari fronti. Nella classe di lingua araba, solitamente, gli studenti faticano ad acquisire fluidità nella produzione e interazione orale. In tal senso, la realizzazione di videoclip in LS facilita lo studente a lavorare su un tipo di comunicazione autentica, favorendolo a scambiare messaggi efficaci diretti agli spettatori del video stesso.

Una volta realizzato il videoclip sarà fondamentale far riflettere lo studente sui propri errori tramite un riesame critico delle esecuzioni linguistiche e comunicative che tenga in considerazione non solo gli aspetti superficiali della lingua come la pronuncia, il lessico o la sintassi, ma anche l'ortoeppica o gli aspetti paralinguistici sui quali insiste anche Ferhadi (1995: 324). Spesso, nella classe di lingua araba, succede che gli studenti commettano errori di pronuncia, lessico o sintassi e non colleghino la lingua al suo contenuto, producendo testi orali ipersemplicati da una parte o più complessi ma prosodicamente scorretti dall'altra, risultando quindi impacciati nell'esposizione orale. Attraverso il riesame critico, gli studenti hanno dunque l'opportunità di riascoltarsi, correggere i propri errori e riflettere sugli stessi. In questo modo, il video si trasforma in un'esperienza formativa, di apprendimento, che stimola il progresso linguistico negli studenti e allo stesso tempo aiuta il docente a curare debolezze, colmare lacune e sfruttare punti di forza degli stessi. Come afferma Lonergan (1984: 117) il video è «particularly suited for assessing fluency and communicative ability in specific situations»<sup>3</sup>; un aspetto confermato anche da Axelson e Madden (1990: 1), le quali sostengono che il video «can provide direct and fast feedback on the performance of participants».

## 5. Un percorso didattico

Durante l'anno accademico 2014/2015 è partito un percorso didattico sperimentale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, il quale aveva come obiettivo la realizzazione di un videoclip (video-telegiornale o dibattito televisivo) da parte di studenti universitari italofofoni che imparano la lingua

<sup>3</sup> Il video è particolarmente adatto per la valutazione di fluidità e competenza comunicativa in situazioni specifiche [trad. mia].

araba standard al livello intermedio inferiore (B1 del QCER). Lo scopo del percorso era triplice: stimolare il progresso linguistico negli apprendenti; sviluppare e arricchire il bagaglio lessicale delle microlingue della politica internazionale e dell'economia – scelta operata in conformità con i contenuti didattici dei corsi di lingua magistrali – e infine migliorare la produzione orale degli apprendenti, la quale rappresenta un “nodo critico” della lingua araba, come sopra esposto.

All'avvio del percorso, si è chiesto agli studenti di immedesimarsi nel ruolo di giornalisti televisivi, presentatori, reporter o esperti di settore al fine di girare un videoclip che li ritraesse come protagonisti di un notiziario televisivo. Tra i fattori motivazionali dell'attività didattica troviamo la possibilità di approfondire temi d'interesse riguardanti l'attualità o la storia recente delle nazioni arabe, il coinvolgimento attivo degli studenti e infine l'opportunità che gli stessi hanno avuto di fingersi protagonisti di quei video che spesso guardavano come spettatori a fini puramente linguistici. Oltre a ciò, le attività che stimolano la produzione orale esercitano una forte attrattiva sugli studenti arabisti, poiché sono spesso trascurate in favore di altre attività linguistiche (es. lettura, scrittura) a causa della particolare natura diglossica della lingua araba. Tra i fattori incentivanti, invece, non è da trascurare il fatto che le nuove tecnologie favoriscono oggi la realizzazione di un esercizio linguistico che sarebbe stato altrimenti complicato realizzare dieci anni prima.

Dopo aver dedicato l'attenzione necessaria alla spiegazione dell'attività didattica in classe, gli studenti si sono organizzati in gruppi di 4-5 persone ciascuno, dopodiché si sono concentrati sulla scelta del tema del videoclip. Esso doveva essere coerente con le microlingue della politica internazionale o dell'economia, per cui si è fornita una traccia non vincolante. Una volta consolidata questa fase, gli studenti sono passati alla scelta di una delle tre tipologie di videoclip proposte: TG notizie, dibattito televisivo o entrambi. La differenza tra le tipologie viene illustrata brevemente qui di seguito. Mentre il TG notizie è presentato da un giornalista, il quale introduce una serie di reportage, come approfondimenti di un tema principale (es. la questione israelo-palestinese) o singoli reportage con focus diversi (es. la guerra in Siria, le elezioni in Tunisia, la crisi economica globale, etc.), il dibattito televisivo assomiglia ai *talk-show* trasmessi alla televisione ed è introdotto da un presentatore-giornalista che stimola gli ospiti con domande sul tema del dibattito. Infine, il TG notizie con dibattito, la terza tipologia proposta nell'attività didattica, mescola la prima e la seconda tipologia: un presentatore introduce una serie di reportage per poi passare a discutere una delle no-

tizie con gli esperti in studio. A differenza del TG notizie, il dibattito televisivo richiede un'interazione tra gli ospiti in studio e il presentatore, nonché tra gli ospiti stessi. Per tale motivo il dibattito è solitamente più spontaneo, dinamico e meno "impostato" del TG notizie. Nonostante i dibattiti televisivi nel mondo arabo siano spesso caratterizzati da commutazioni di codice (*code-switching*) o enunciazioni mistilingui (*code-mixing*), nello svolgimento dell'esercizio si è chiesto agli studenti di utilizzare esclusivamente l'arabo standard, in conformità con le scelte didattiche del corso.

A seconda della scelta di videoclip da realizzare, si è chiesto ai singoli gruppi di concentrarsi su fluidità o correttezza del discorso. Nel dibattito, infatti, si è data importanza alla fluidità a discapito della correttezza. Si è chiesto di essere più naturali possibili in quel che si diceva o si esponeva, senza leggere il testo preparato a casa. Gli errori di pronuncia sarebbero stati tollerati maggiormente rispetto a una frase incompleta o un discorso lasciato a metà, non portato a termine. Per contro, nel TG notizie, si è data maggiore importanza alla correttezza non solo della pronuncia, ma anche dell'aspetto ortoepico, ovvero il buon uso delle pause per segnare ritmo e intonazione ed infine la competenza discorsiva, ovvero la capacità di mettere in sequenza le frasi in modo da realizzare stringhe coerenti di lingua. I reportage, infatti, si presentano sotto forma di monologhi brevi e per tale motivo possono essere parzialmente letti, un po' come usano fare i giornalisti della televisione che di tanto in tanto sbirciano il testo scritto della notizia.

La seconda fase dell'attività didattica consisteva nella redazione del testo (in lingua araba) del video, poi corretto da un docente madrelingua, il quale variava in base alla tipologia di video-telegiornale scelto: il discorso del giornalista assieme a quello dei vari reporter per il TG notizie, o la bozza dettagliata di ciò che i membri del gruppo avrebbero detto negli "studi televisivi" per il dibattito. In questa fase si è insistito su creatività e talenti degli studenti, i quali costituiscono una risorsa per la classe. Lo studente che crea il proprio TG o la propria testata giornalistica *fa suo* lo studio e l'apprendimento della lingua, partecipa attivamente ai lavori del gruppo, collaborando alla costruzione di un progetto che richiede l'utilizzo della lingua straniera. Ekwall e Shaker (in Ginnis 2002: 24) affermano a tal riguardo quanto il ruolo attivo dello studente e il suo coinvolgimento siano fondamentali per la memorizzazione più efficace. I due studiosi sostengono infatti che le persone ricordano il 10% di quello che leggono, il 20% di quello che sentono, il 30% di quello che vedono, il 50% di quello che sentono e insieme vedono, il 70% di quello che dicono e il 90% di quello che dicono e insieme fanno. Per tale motivo, si è chiesto agli studenti di essere

creativi, *in primis* attribuendo un nome al telegiornale e arricchendolo con altre idee come ad esempio notizie d'apertura, titoli, sigla, sfondo, reportage di foto, corrispondente al telefono, lettura di testate internazionali, titoli di coda e collaboratori al TG, etc.

Non si sono date ulteriori linee guida su come costruire il videoclip, lasciando gli studenti liberi di girarlo come meglio credevano. Una volta terminato il percorso, si sarebbe avviata un'ultima fase di riesame critico dei lavori, durante la quale lo studente poteva riflettere sui propri errori in tutta autonomia o con il supporto del docente e di esperti linguistici.

Parallelamente, si sono organizzate varie attività propedeutiche online a supporto del percorso, come ad esempio: visione di filmati tematici autentici su Al-Jazeera o YouTube; lettura di articoli di giornale selezionati e contenenti la terminologia delle microlingue sopraccitate; dettati autocorretti; cloze (completamento); video-quiz; estrapolazione di connettori e la costruzione di un vocabolario di classe condiviso, al fine di acquisire nuovo lessico tramite letture e ascolti di testi autentici in lingua araba. Si è chiesto quindi ai gruppi di creare una lista di vocaboli formata da due colonne: la prima contenente il termine italiano, la seconda il termine arabo o viceversa. Inoltre, chi voleva avrebbe potuto aggiungere una terza colonna contenente la frase estratta dal contesto nella quale si riconoscesse il vocabolo, o altre colonne con note grammaticali, informazioni morfosintattiche, etc. Si è infine suggerito di annotare non solo i vocaboli imparati durante le lezioni in presenza o online, ma anche quelli impiegati per la scrittura del canovaccio e quelli riguardanti letture personali al di fuori del contesto universitario e della microlingua di riferimento.

## 6. *Risultati*

Gli studenti che hanno partecipato all'attività si sono sentiti gratificati, poiché hanno portato a termine con successo un compito a loro avviso relativamente difficile se comparato al proprio livello linguistico. Inoltre, se da un lato si è notato un progresso linguistico su più fronti, i risultati più soddisfacenti si sono ottenuti sul piano contenutistico e interculturale, per cui gli studenti hanno saputo redigere testi ed esporre discorsi concernenti la storia recente delle nazioni arabe, delle loro situazioni economiche e politiche.

Non ultimo, essi hanno saputo immedesimarsi nei reporter e nei presentatori che spesso vedevano alla televisione o sul web; hanno saputo interpretare appieno il linguaggio del vestiario di questi, spontaneamente, senza che

l'attività di riflessione interculturale sul codice vestemico fosse programmata.

A conclusione del percorso didattico si è distribuito un questionario e si è chiesto agli studenti di compilarlo pensando alle attività didattiche svolte, prima fra tutte la realizzazione del videoclip. Grazie alle risposte ottenute si è potuta avviare una ricerca qualitativa. I dati empirici desunti hanno permesso di misurare la percezione degli studenti sull'attività svolta e il progresso linguistico da essa derivato.

Il questionario anonimo si articolava in sei principali sezioni: (1) dati personali, (2) i miei obiettivi, (3) lezioni online, (4) il mio livello di arabo, (5) il mio stile di apprendimento, (6) video-telegiornale, oltre ad altre sezioni più tecniche che escludiamo dalla presente trattazione. Mentre le sezioni 2, 4 e 5 miravano ad esplorare obiettivi di studio, preferenze e percezioni degli studenti, le sezioni 3 e 6 erano dedicate piuttosto al percorso didattico, per cui oltre a registrare un giudizio sullo stesso, si è voluto indagare se il medesimo avesse favorito il progresso linguistico e in quali aree.

I rispondenti al questionario sono stati 28, tra cui 26 femmine e 2 maschi, iscritti al primo o al secondo anno del Corso di Laurea Magistrale in lingua araba, con una leggera preponderanza per il primo gruppo (18). Tra di loro, la maggioranza ha dichiarato di studiare l'arabo perché interessato alla cultura, oltre che per volersi specializzare. L'interessamento alla cultura araba è una tendenza che si riscontra tra gli studenti arabisti in genere. Altri questionari<sup>4</sup> hanno evidenziato infatti questo trend, per cui su un campione complessivo di 112 rispondenti con un'età compresa tra 9 e 79 anni, frequentanti corsi universitari e non, il 71% dichiara di essere interessato alla cultura araba prima di altre motivazioni.

Quanto agli obiettivi riguardanti lo studio dell'arabo, gli studenti preferiscono imparare la lingua araba "a tutto campo" senza prediligere un'abilità piuttosto che un'altra; ciononostante tra le attività propedeutiche proposte la totalità degli studenti ha espresso giudizi positivi in favore della visione di video in lingua e la redazione del canovaccio, entrambe attività percepite come utili o molto utili. Si è poi chiesto loro di individuare il proprio livello di lingua araba in base alla griglia di autovalutazione del QCER.

<sup>4</sup> I dati presentati sono frutto di un calcolo aggregato, derivato da due questionari presentati in due occasioni distinte: Seminario *DAR 2013 L'arabo in classe: una sfida glottodidattica*, tenutosi il 15 aprile 2013 presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e il convegno internazionale *Experimental Arabic Linguistics*, tenutosi in data 6 e 7 novembre 2013 presso la United Arab Emirates University di Al-'Ayn. I dati del primo intervento sono consultabili al seguente link:

<https://prezi.com/lujbthaggaj/linsegnamento-dellarabo-in-italia-in-corsi-non-universitari-una-prima-ricognizione/>

Nel complesso i rispondenti si sono collocati al livello B1, in percentuali uguali o superiori al 50% per la maggior parte delle abilità linguistiche: ascolto (50%), lettura (64,3%), produzione orale (60,7%) e scritta (71,4%). L'interazione orale si è invece rivelata un aspetto critico per cui una parte considerevole dei rispondenti (39,3%) si è collocata al livello elementare A2, mentre il 46,4% al B1. I valori risultano invertiti se si disgregano i dati e si analizzano i soli rispondenti del primo anno magistrale per i quali il livello percepito di interazione orale in arabo è A2 (50%) piuttosto che B1 (33,3%).

I videoclip realizzati sono stati otto, tra cui cinque TG notizie, un dibattito e due TG con dibattito. In generale gli studenti hanno dichiarato che la realizzazione del video-telegiornale ha rappresentato una sfida difficile che li ha messi in gioco. Il progresso linguistico è stato confermato dalle risposte ottenute, le quali hanno dimostrato un miglioramento generalizzato in arabo nel 42,9% dei rispondenti. Oltre a questo gli studenti hanno dichiarato che l'attività del video-telegiornale ha agito positivamente sulle abilità linguistiche, favorendo prima di tutto la produzione scritta (82,1%), poi la produzione orale (75%) e infine la lettura (64,3%). Non ha influenzato invece in maniera significativa le restanti, per cui il miglioramento si è verificato poco o per niente nell'ascolto (89,3%) e nell'interazione orale (57%). In aggiunta, si è chiesto agli studenti di indicare se ci fosse stato miglioramento effettivo per alcuni aspetti linguistici a conclusione dell'attività. I rispondenti hanno confermato dunque di *saper fare* meglio con la lingua e di aver percepito un miglioramento su vari fronti come il lessico (100%), la scrittura (78,6%), la lettura (75%), la pronuncia (64,3%), la comprensione scritta (64,3%) e infine la lettura veloce (64,3%).

L'ultima parte della sesta sezione del questionario è stata dedicata ad alcune attività e strategie linguistiche specifiche come recitare un ruolo preparato e scrivere un articolo (in arabo), le quali fanno capo rispettivamente alle sezioni di produzione orale e scritta del QCER. A tal riguardo, si è chiesto agli studenti di leggere le scale di livello delle attività specifiche sopraccitate, per poi auto-valutare il proprio livello linguistico al termine del percorso didattico, dopo aver contribuito alla realizzazione del videoclip. È doveroso precisare che gli studenti erano già stati chiamati in precedenza a rispondere a una domanda concernente il livello linguistico percepito all'interno del questionario. Ciononostante, se il primo quesito mirava a indagare il livello della classe in termini generali, il secondo – analizzato di seguito – ha lo scopo di esaminare tale livello in relazione alle attività e strategie di cui sopra al termine del percorso didattico. I dati ottenuti evidenziano che sia per la prima sia per la seconda attività specifica la metà esatta dei rispondenti si colloca al livello B1, confermando peraltro il trend generale dei livelli

percepiti e sondati con il primo quesito. Tuttavia, se messi in relazione, i dati ottenuti dal primo e dal secondo quesito dimostrano uno spostamento generalizzato dei valori sul livello B2, che ipoteticamente segnala non solo progresso linguistico ma anche l'aumento dell'autostima negli studenti relativamente alle attività specifiche. A tal riguardo si vedano i dati concernenti la produzione orale e l'attività specifica "recitare un ruolo preparato" nella Tabella n. 1 che segue:

*Tabella n. 1 - Dati riguardanti il livello percepito di produzione orale e l'attività specifica "recitare un ruolo preparato"*

Livello	Produzione orale		Recitare un ruolo	
	Risposte	%	Risposte	%
A1	3	10,7	0	–
A2	6	21,4	4	14,3
B1	17	60,7	14	50,0
B2	1	3,6	10	35,7
C1	1	3,6	0	–
C2	0	–	0	–

Come si potrà constatare il livello percepito della classe relativo alla produzione orale si concentra tra i livelli elementari (32,1%) e il B1 (60,7%), mentre i livelli B2 e C1 ottengono una sola risposta ciascuno. Nell'attività linguistica specifica "recitare un ruolo preparato" la classe si esprime in maniera più positiva con una decrescita dei valori per il livello A2 (14,3%), una stabilizzazione del B1 (50%) e un aumento delle risposte per il B2 (35,7%).

*Tabella n. 2 - Dati riguardanti il livello percepito di produzione scritta e l'attività specifica "scrivere un articolo in arabo"*

Livello	Produzione scritta		Scrivere un articolo	
	Risposte	%	Risposte	%
A1	0	-	0	–
A2	5	17,9	1	3,6
B1	20	71,4	14	50,0
B2	2	7,1	12	42,9
C1	1	3,6	1	3,6
C2	0	–	0	–

Allo stesso modo se prendiamo in considerazione il livello percepito di produzione scritta, le risposte – schematizzate nella Tabella n. 2 – si distribuiscono tra i livelli A2 (17,9%), B1 (71,4%) e in minor quantità sul B2 (7,1%). Nelle risposte ottenute per l'attività specifica "scrivere un articolo in arabo" sembra che gli studenti siano più ottimisti, per cui si registra uno spostamento dei valori sui livelli intermedi che rappresentano nel complesso il 92,9% delle risposte ottenute.

## 7. Conclusioni

Per terminare, auspichiamo che studiosi, ricercatori e docenti possano arricchire nel prossimo futuro questo particolare ambito di ricerca e per questo esortiamo gli stessi a condurre nuovi studi, ricerche quantitative, oltre che percorsi sperimentali che vedano partecipe il video come strumento didattico nella classe di lingua araba.

Il video è una risorsa che «energizes the classroom atmosphere and increases student engagement with content» (Vedantham e Hassen 2011; Jauregi 2012), un aspetto confermato anche dall'esperienza didattica sperimentale descritta in questo articolo: l'immedesimarsi, il prendere parte attiva come attori, giornalisti, registi del video-telegiornale ha motivato gli studenti e ha prodotto ricadute positive sia sul piano linguistico sia su quello contenutistico e interculturale. Gli studenti hanno saputo riflettere sulla dimensione extralinguistica, sul linguaggio del vestiario, pur non essendo stato chiesto loro di farlo.

Dal punto di vista della percezione del livello linguistico, la ricerca qualitativa ha dimostrato uno spostamento generalizzato dei valori verso il livello B2, il quale corrisponde ipoteticamente a un aumento dell'autostima negli studenti per le attività e le strategie linguistiche specifiche impiegate dagli stessi nella realizzazione del video.

Non vi è dubbio che il video nella classe di lingua araba costituisca una sfida glottodidattica non solo per gli studenti che lo guardano, o per contro lo realizzano, ma anche per i docenti stessi, i quali devono ponderare bene l'attività didattica per non scivolare in quel terreno insidioso che è la diglossia araba. Ad oggi esistono alcuni studi pratici e una modesta bibliografia che aiutano il docente a riguardo, ma ulteriori sforzi sono necessari perché questo meraviglioso strumento multimediale diventi un infallibile compagno glottodidattico nella classe di lingua araba.

*Bibliografia*

- Aguilar, V. *et al.* (2010, a cura di), *Arabele 2009: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*, Editum, Murcia.
- Id. (2014, a cura di), *Arabele 2012: Enseñanza y aprendizaje de la lengua árabe*, Editum, Murcia.
- Al-Batal, M. (1995, a cura di), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*, American Association of Teachers of Arabic, Provo (UT).
- Al-Qadi, W. (1984), *The Use of Video Cassette in Teaching Italian and Arabic*, in Francisi, A. (a cura di), *Atti del II Convegno su la presenza culturale italiana nei paesi arabi: storia e prospettive. Sorrento. 18-20 novembre 1982*, Istituto per l'Oriente, Roma, pp. 247-251.
- Axelson, E. e Madden, C. (1990), *Video-Based Materials for Communicative ITA Training*, in «IDEAL Journal», 5, pp. 1-11.
- Bahloul, M. e Graham, C. (2012, a cura di), *Lights! Camera! Action and the Brain! The Use of Film in Education*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne.
- Balboni, P.E. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*, UTET, Torino.
- Balboni, P.E. e Caon, F. (2015), *La comunicazione interculturale*, Marsilio Editori, Venezia.
- Berruto, G. (2004), *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Brünner, I. (2013), *Using the Language Learning Resources on YouTube*, intervento presentato alla *Conference for Language Learning*, Firenze, 14-15 novembre 2013 (non pubblicato).
- Bush, M.D. e Browne, J.M. (2004), *Teaching Arabic with Technology at BYU: Learning from the Past to Bridge to the Future*, in «CALICO Journal», XXI, 3, pp. 497-522.
- Cardona, M. (2007, a cura di), *Vedere per capire e parlare. Il testo audiovisivo nella didattica delle lingue*, UTET, Torino.
- Chahwan, G. e Merhy, L. (2012), *Integrating New Tools into a Task-Based Arabic Language Classroom*, intervento presentato al convegno internazionale *Arabele 2012*, Casa Árabe, Madrid, 27-29 settembre 2012 (non pubblicato).
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.

- Dechanciaux, S. (2006), *Intégrer un film dans un dossier thématique*, in «Midad», 29, pp. 11-12.
- Dechanciaux, S. *et al.* (2006), *Utiliser le cinéma en classe d'arabe*, in «Midad», 28, pp. 5-11.
- Dichy, J. (1980), *Remarques sur l'enseignement audio-visuel de l'arabe écrit*, in «Études Arabes, Analyses théorie», 2, pp. 26-67.
- Ditters, E. (2006), *Technologies for Arabic Language Teaching and Learning*, in Wahba, K.M. *et al.* (a cura di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London, pp. 239-252.
- Facchin, A. (2016), *Lingua araba: mare vasto senza sponde*, in «Europa Vicina», 33, pp. 27-28.
- Farhat, E. (1982), *Difficoltà e prospettive dell'insegnamento arabo in Italia*, in Francis, A. (a cura di), *Atti del I Convegno su la presenza culturale italiana nei paesi arabi: storia e prospettive. Napoli. 28-30 maggio 1980*, Istituto per l'Oriente, Roma, pp. 58-60.
- Ferguson, C.A. (1959), *Diglossia*, in «Word», 15, pp. 325-340.
- Ferhadi, A. (1995), *Incorporating Video in Teaching Arabic*, in Al-Batal, M. (a cura di), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*, American Association of Teachers of Arabic, Provo (UT), pp. 319-330.
- Ginnis, P. (2002), *The Teacher's Toolkit*, Crown House, Carmarthen.
- Jauregi, K. *et al.* (2012), *Native/non-native speaker interactions through video-web communication: A clue for enhancing motivation?*, in «Computer Assisted Language Learning», XXV, 1, pp. 1-19.
- Kallas, E. (1991), *L'insegnamento dell'arabo parlato nell'Università di Venezia: aggiornamento di obiettivi, metodo e contenuto*, in «Annali di Ca' Foscari», XXX, 3, pp. 73-85.
- Karasic, V.M. e Vedantham, A. (2015), *Video Creation Tools for Language Learning: Lessons Learned*, in Dixon, D. e Fuchs, C. (a cura di), *Researching Language Learner Interactions Online: From Social Media to MOOCs*, Computer Assisted Language Instruction Consortium, San Marcos (TX), pp. 107-128.
- Ladikoff, L. e Carli, A. (1987), *Problemi relativi all'insegnamento dell'arabo nell'università italiana*, in «Annali di Ca' Foscari», XXVI, 3, pp. 39-52.
- Lonergan, J. (1984), *Video in Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Martí Tormo, V. e Lozano Cámara, I. (2012), *Al-Kaššâf: Enseñanza y aprendizaje del árabe como segunda lengua*, Editorial Universidad de Granada, Granada.
- Messaoudi, F. (2006), *Travailler sur une séquence filmée*, in «Midad», 29, pp. 5-9.
- Nielsen, H.L. (2009), *Second Language Learning*, in Versteegh, K. *et al.* (a cura di), *Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Brill, Leiden, vol. 2.
- Oberg, K. (1960), *Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments*, in «Practical Anthropology», 7, pp. 177-182.
- Rammuny, R. (1979), *Integration of Literary Texts and Audiovisual Materials in Teaching Advanced Arabic Composition*, in «Al-‘Arabiyya», XII, 1, pp. 5-19.
- Id. (1980), *Advanced Arabic Composition, Based on Literary Texts and Audiovisual Materials*, University of Michigan, Department of Near Eastern Studies, Ann Arbor.
- Id. (1994), *Advanced Standard Arabic through Authentic and Audiovisual Materials*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Id. (2000), *Technology-Assisted Multimedia Materials for Arabic Instruction*, in Al-Harbi, L. e Azer, H. (a cura di), *Arabic Language and Culture in a Borderless World*, Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences, Kuwait, pp. 121-125.
- Ryding, K. (1991), *Proficiency Despite Diglossia: A New Approach for Arabic*, in «The Modern Language Journal», LXXV, 2, pp. 212-218.
- Id. (2013), *Teaching and Learning Arabic as a Foreign Language*, Georgetown University Press, Washington.
- Samy, W. (2006), *Instructional Media and Learning Arabic*, in Wahba, K.M. *et al.* (a cura di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- Serragiotto, G. (2004), *Le lingue straniere nella scuola*, UTET, Torino.
- Usman, A.Y. (2013), *Using Information and Communication Technology (ICT) to Enhance the Teaching and Learning of Arabic and Islamic Studies in Nigeria*, in «Journal of Teaching and Education», 2, pp. 353-368.
- Vedantham, A. e Hassen, M. (2011), *New Media: Engaging and Educating the YouTube Generation*, in «Journal of Learning Spaces», I, 1.
- Wahba, K.M. *et al.* (2006, a cura di), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.

- Warschauer, M. e Kern, R. (2000), *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge University Press, New York.
- Yaghi, H.M. e Yaghi, H.M. (1992), *Let's Learn Arabic: The Multimedia Way*, in Brocket, A. e Ubaydli, A. (a cura di), *Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference and Exhibition on Multi-Lingual Computing (Arabic and Roman script) 1992*, Centre for Middle Eastern and Islamic Studies, University of Durham, Durham.
- Yaqub, N. (1999), *Turning Students into Television Stars: Teaching Arabic through Interactive Video*, intervento presentato all'*Arabic Symposium 1999*, Wayne State University (non pubblicato).

Edizioni ETS  
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa  
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com  
Finito di stampare nel mese di dicembre 2016

## INTERLINGUISTICA

Studi contrastivi tra Lingue e Culture

Collana del DADR

Dipartimento di Ateneo per la Didattica e la Ricerca  
*in cooperazione con il*  
centro CLASS dell'Università per Stranieri di Siena

*Direttori*

Claudia Buffagni e Beatrice Garzelli

1. Beatrice Garzelli and Michela Baldo (edited by), *Subtitling and Intercultural Communication. European Languages and beyond*, 2014, pp. 364.
2. Giulia Isabella Grosso, *Interazioni in italiano lingua franca sul luogo di lavoro: una prospettiva pragmatica*, 2015, pp. 190.
3. Patrizio Malloggi, *Die "untypischen Präpositionen" bis und fin(o)*, 2016, pp. 128.
4. Elisa Ghia, Giulia Marcucci, Fiorella Di Stefano (a cura di), *Dallo schermo alla didattica di lingua e traduzione: otto lingue a confronto*, 2016, pp. 304.