

## Imparare a leggere e scrivere le parole- obiettivo in arabo. Una proposta d'impiego di Quizlet.com nella didattica

### Learning to read and write vocabulary in Arabic. Using Quizlet.com as a teaching tool

Annalisa Brichese<sup>[1]</sup>, Università Ca' Foscari Venezia, Italia  <https://orcid.org/0000-0002-0952-851X>

Andrea Facchin<sup>[2]</sup>, Università Ca' Foscari Venezia, Italia  <https://orcid.org/0000-0002-1255-5295>

---

#### **Abstract**

Il contributo si inserisce nel campo delle glottotecnologie applicate all'apprendimento della lingua araba standard. Nello specifico la sperimentazione condotta si sviluppa a partire dalla teoria della direzionalità e della bimodalità fondata sull'emisfericità cerebrale che in glottodidattica ha condotto a una serie di accorgimenti metodologici come l'utilizzo di strategie induttive. Il contributo si focalizza sull'insegnamento della letto-scrittura dell'arabo come LS: partendo dalla presentazione dell'intera parola si passa alla scomposizione in unità fonografemiche che, una volta analizzate, sono ricombinate per la formazione di nuove parole. Il contributo propone un progetto didattico che, tramite l'utilizzo di glottotecnologie (*running vocabulary list* su classe virtuale Quizlet.com), stimola lo sviluppo delle abilità di ricezione e produzione scritte attraverso attività di lettura globale, lettura analitica e successivamente videoscrittura sin dalle primissime fasi dell'apprendimento linguistico. Nel contributo si presta particolare attenzione ai risvolti glottotecnologici del progetto didattico, attraverso l'uso Quizlet.com, sito che offre strumenti tecnologici al servizio delle lingue e permette di costruire *flashcards* accessibili su diversi dispositivi elettronici (computer, smartphone e tablet) e di facilitare la memorizzazione del lessico attraverso esercizi di manipolazione e la trascrizione di parole o brevi stringhe o attività ludiche.

*Parole chiave:* glottotecnologie, Quizlet.com, arabo LS, lessico, letto-scrittura, apprendimento di lingue.

#### **Abstract**

The present contribution places itself in the branch field of technologies applied to the Teaching of Arabic as a Foreign Language (TAFL). In specific the field test develops from the bimodality theory, espousing the principles of directionality and cerebral hemisphericity, which have led to a series of expedients in the field of

language teaching, e.g. the use of inductive strategies. The contribution focuses on reading and writing skills in TAFL: first the entire word is presented, then it is broken up into single phono-graphemic units, which are finally combined again to build new words. Throughout the study a didactic project is briefly presented. By means of language technologies (namely running vocabulary lists creation on Quizlet.com virtual classes), the project stimulates receptive and productive activities development: global reading, analytic reading, and word processing, since the early phases of language learning. Particular attention is drawn to the use of language technologies in the aforementioned project, namely through the use of the website Quizlet.com. This last offers technological tools in the service of language learning, besides allowing the creation of flashcards, accessible through different electronic devices (*i.e.*, computers, smartphones, and tablets) and facilitating vocabulary retention through transformation exercises, words copying, and playful activities.

*Keywords: language technologies, Quizlet.com, Arabic as a Foreign Language, vocabulary, reading and writing, language learning.*

---

## 1. Introduzione

Alla luce dei recenti studi afferenti all'ambito teorico-pratico dell'utilizzo delle glottotecnologie nella didattica dell'arabo come Lingua Straniera (LS), nel presente contributo illustriamo una proposta didattica condotta in via sperimentale durante l'anno accademico 2016/2017.

Il corso di 80 ore ha avuto come obiettivo il raggiungimento di un livello corrispondente all'A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, da parte di studenti italofoeni principianti assoluti di lingua araba.

Gli obiettivi principali del nostro contributo sono (a) presentare il progetto didattico caratterizzato dall'utilizzo di strumenti tecnologici al servizio della lingua araba, nello specifico Quizlet.com; e (b) fornire spunti di riflessione metodologica alternativi al classico metodo alfabetico in uso nella maggior parte dei contesti in cui si impara l'arabo LS oggigiorno (*cf. infra* 5.2).

Il contributo si colloca dunque nel campo della didattica dell'arabo a non arabofoni (apprendenti LS), area di ricerca di recente formazione nota a livello internazionale con l'espressione inglese *Teaching Arabic as a Foreign Language* (spesso abbreviata nell'acronimo TAFL), o con la sua corrispettiva traduzione in arabo *ta'lim al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā*, o con una delle sue innumerevoli varianti.

Nello specifico il contributo si concentra sul ruolo delle glottotecnologie nella fase iniziale dell'apprendimento linguistico, per studenti che non conoscono l'alfabeto arabo. La diffusione di corsi di arabo per principianti in contesto LS è oggi molto elevata, ancor più in contesti di educazione non formale, ma non sono fornite, sul piano scientifico, accurate indicazioni metodologico-didattiche.

È fondamentale chiarire in questo contributo cosa si intenda con il termine "glottotecnologie" ovvero l'insieme di strumenti tecnologici al servizio dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico, come ad esempio il computer, gli smartphone o la televisione.

Prima di presentare nel dettaglio il progetto didattico, è inoltre necessario chiarire l'aspetto relativo alla varietà linguistica di riferimento. Com'è noto nel campo degli studi arabistici, le riflessioni sia puramente linguistiche sia afferenti al campo della linguistica applicata, devono – per forza di cose – specificare quale varietà di arabo prendono in considerazione. In tal senso lo studio in

questione si riferisce a quello che i madrelingua correntemente definiscono “arabo moderno standard”, meglio identificato in ambito scientifico con la sua traduzione in lingua araba *al-luġa al-‘arabiyya al-mu‘āšira*, non escludendo tuttavia incursioni nel lessico di alcune varietà colloquiali, come quella dell’arabo tunisino ed egiziano.

## 2. Presupposti teorici

Afferma Balboni (2008, p. 30) che il principio di base al quale ogni docente deve attenersi nell’individuare e selezionare le attività didattiche da proporre in classe è che “la scelta delle tecniche con cui si concretizza la didattica deve essere tale da non privilegiare alcuni studenti, cioè alcune peculiari combinazioni di dominanza emisferica, di stili cognitivi, di tipi di intelligenza ecc., a scapito di altri”.

È necessario, perciò, che il docente diversifichi e stratifichi l’azione didattica, mettendo al centro dell’apprendimento ogni soggetto in formazione, considerandone le caratteristiche individuali (Caon 2016).

Secondo la Teoria della Bimodalità (Danesi, 1998), fondata sull’emisfericità cerebrale, “la lingua attiva sia l’emisfero sinistro del cervello sia quello destro” (Mezzadri, 2015, p. 87) che lavorano in modo diverso e specializzato. In un loro studio, Porcelli e Dolci (1999, p. 16) sintetizzano come segue i tratti tipici afferenti alle due modalità di funzionamento cerebrale, differenziando tra caratteristiche generali e caratteristiche verbali.

Tavola 1. Modalità destra

Caratteristiche generali	Caratteristiche verbali
Comprensione del linguaggio metaforico	Struttura prosodica
Percezione visiva	Intento espressivo della frase
Memoria visiva	Significato metaforico
Attività intuitive	Umorismo verbale
Pensiero divergente	
Sintesi	

Tavola 2. Modalità sinistra

Caratteristiche generali	Caratteristiche verbali
Linguaggio	Fonologia, morfologia e sintassi
Memoria verbale	Relazioni formali tra le parti di una frase
Significato denotativo	Significato letterale
Attività intellettuali	Varianti stilistiche
Pensiero convergente	
Astrazione	
Analisi	

Si affidano, perciò, all’emisfero sinistro i compiti di natura analitica, sequenziale, logica mentre all’emisfero destro compiti di natura globale, simultanea, analogica.

Al concetto di bimodalità si affianca quello di direzionalità secondo cui “le informazioni arrivano al cervello passando dall’emisfero destro a quello sinistro” (Mezzadri, 2015, p. 87).

È ancora Balboni (2015) che rende applicativi questi due principi in campo glottodidattico affermando che:

(...) lo schema di unità didattica elaborato da Giovanni Freddi fin dagli anni Sessanta si basa su un armonico gioco di rimandi tra i due emisferi: dalla fase di motivazione, che integra le emozioni e le curiosità del cervello destro con l'analisi dei bisogni di quello sinistro, si passa a una fase di globalità (modalità destra) cui segue l'analisi della lingua (modalità sinistra) per approdare alla sintesi conclusiva. (...). Durante le prime fasi (dell'azione didattica) si motiva all'acquisizione coinvolgendo in maniera bimodale la dimensione affettiva (piacere di comunicare in un'altra lingua, curiosità di fronte a una cultura diversa: modalità destra) e quella logica (i bisogni linguistici, professionali, esistenziali: modalità sinistra), poi si presenta il materiale in modo contestualizzato, sensoriale, ricco di connotazioni culturali (modalità destra), per passare infine a formalizzare l'analisi con tecniche associate alla modalità sinistra (gli esercizi, la riflessione sulla lingua, le spiegazioni di grammatica ecc.) (p. 68).

La riflessione che emerge da questi studi ha permesso a molti insegnanti di rinnovare il proprio modo di fare didattica poiché, troppo spesso, nella didattica tradizionale delle lingue straniere e non solo, vi è la prevalenza di approcci e tecniche didattiche che attivano quelle che, per Mezzadri (2015), sono le prevalenze dell'emisfero sinistro.

Anche i materiali didattici sono stati e, tuttora, sono proposti secondo un modello che non rispetta le diverse dominanze e non si struttura secondo le indicazioni fornite dal modello dell'Unità di acquisizione.<sup>[3]</sup>

Tale modello è stato definito sulla base delle diverse ricerche di matrice psicodidattica, in particolare della psicologia della Gestalt che descrive la percezione come una sequenza di tre fasi:

- globale (approccio globale al testo: dialogo, canzone, video, favola, vignetta, poesia, lettera commerciale, barzelletta, scena di film);
- analitica (approccio analitico al testo con attività di comprensione via via più dettagliate o focalizzate su un particolare aspetto);
- di sintesi conclusiva (approccio olistico che porta le nuove informazioni ad affiancarsi e collegarsi nella mente insieme a quelle preesistenti).

A partire dal modello gestaltico, nel paragrafo successivo vedremo come si possa applicare tale modello all'insegnamento della lettura e scrittura con studenti principianti assoluti che apprendono l'arabo in contesto LS.

### 3. La lettura e scrittura delle parole-obiettivo

Il metodo globale-analitico-globale, in arabo *ṭarīqa kullīyya-ḡuz'īyya-kullīyya*,<sup>[4]</sup> è una proposta per l'insegnamento della lettura e della scrittura dell'arabo che prende spunto dai fondamenti scientifici descritti nel paragrafo precedente.

Minuz (2005, p. 101) ricorda che lo studente adulto deve primariamente sviluppare il proprio vocabolario orale in lingua seconda (nel nostro caso in lingua straniera) per poter poi riconoscere le parole apprese anche nella loro forma scritta derivandone i significati che corrispondono ai grafemi. Pertanto è essenziale che lo studente si eserciti oralmente sulle parole che poi andrà a riconoscere per iscritto, prima globalmente e che poi scomporrà nelle diverse unità sillabiche di cui si compongono. Risulta fondamentale, perciò, lo sviluppo

dell'oralità (ampliamento del lessico di base) in LS su cui poi innestare e collegare lo sviluppo della lettura prima e della scrittura poi.

La nostra proposta metodologica di avvicinamento alla lettura e scrittura in arabo LS si basa sull'integrazione di due modelli:

- *top-down*, o discendente, di Smith (1971) e Goodman (1967, 1996) che permette allo studente di anticipare il testo facendo delle ipotesi a partire dal contesto, affidandosi solo in minima parte alla decodifica delle singole parole e dei grafemi di cui si compongono. Nel caso di studenti di arabo in contesto LS di livello iniziale, è il riconoscimento della parola-obiettivo e del significato che gli si attribuisce a far sì che lo studente possa fare delle ipotesi sul contenuto del testo che dovrà affrontare. Il riconoscimento globale delle parole-obiettivo permette allo studente di collegare l'insieme di segni grafici di cui si compone la parola ad un contesto e un significato reali. In questo caso possiamo perciò parlare di lettura globale della parola-obiettivo.
- *bottom-up*, o ascendente, che decodifica le singole unità fonografemiche di cui si compone la parola. Secondo questo modello, soprattutto gli apprendenti di livello iniziale decodificano la parola secondo una procedura di riconoscimento che parte dal grafema per poi arrivare a costruire la parola intera. In questo caso possiamo parlare di lettura analitica mettendo in rilievo l'importanza della consapevolezza fonologica nell'apprendimento della lettura e della scrittura delle lingue alfabetiche: lo studente è portato a sviluppare la capacità di riconoscere, analizzare e manipolare i suoni di una parola e, di conseguenza, a riconoscerli in altre parole creando connessioni tra i suoni (Scalisi, Pelagaggi, & Fanini, 2003).

Per acquisire gli strumenti per leggere e scrivere in arabo da parte di studenti di livello iniziale, si integrano gli approcci *top-down* e *bottom-up* all'interno delle tre fasi di cui si compone la lezione:

- fase globale: lo studente legge globalmente la parola che può essere inizialmente supportata da un'immagine per facilitare la comprensione. Attraverso il riconoscimento e la lettura di una o più parole dotate di significato, lo studente è in grado di elicitarle le sue prenoscenze e di creare collegamenti tra la propria enciclopedia e l'argomento della lezione;
- fase analitica: lo studente scompone la parola-obiettivo riconoscendo ed isolando uno o più unità fonografemiche di cui si compone. Solitamente è più facile riconoscere e quindi isolare i suoni iniziali o finali di parola anziché i suoni interni. In questa fase il docente propone attività di riconoscimento, inserimento, scrittura dei fonogrammi analizzati;
- fase di sintesi: lo studente riutilizza le unità fonografemiche su cui si sono concentrate le attività didattiche proposte nella fase precedente per formare, riconoscere, leggere nuove parole contenenti i grafemi, e rispettivi fonemi analizzati.

Il modello qui presentato mira ad includere ogni singolo alunno proponendo una dimensione "umanistica" dell'insegnamento linguistico. Secondo tale prospettiva, lo studente-persona è il focus. Con studente-persona intendiamo quindi fare riferimento a tutte le componenti che entrano in gioco nel processo matetico affinché siano tutte coinvolte e valorizzate in una glottodidattica "a misura di studenti" (Caon, 2016).

Gli interessi, le esperienze, le conoscenze e le attitudini dello studente

sono fondamentali per costruire una didattica centrata sullo studente, i cui bisogni devono essere posti al centro, appunto e in linea con la metodologia d'insegnamento proposta (Boon, 2014). Ci sono diversi fattori che concorrono positivamente all'allenamento della lettura in lingua seconda o straniera da parte degli studenti:

- quando viene percepita utile, in un continuo richiamo tra ciò che avviene dentro e fuori dalla classe;
- quando il docente non si sofferma troppo a lungo sulle abilità di lettura di base, percepite come demotivanti dall'adulto in formazione che sta apprendendo un'altra lingua (Condelli, Wrigley, & Yoon 2008).

Per rispondere alle necessità sopra elencate vedremo, nei paragrafi successivi, che l'impiego delle glottotecnologie nella didattica permette allo studente di ritrovare in classe ciò di cui dispone nella vita quotidiana (*computer*, *smartphone* e *tablet*) usufruendo, in forma ludica, di *realia* creati dai docenti per stimolare la connessione simultanea tra significato (attraverso l'immagine), suono (attraverso l'ascolto della pronuncia) e forma grafica (attraverso la scrittura della parola abbinata all'immagine della *flashcard*).<sup>[5]</sup>

#### 4. L'utilizzo delle glottotecnologie nella didattica dell'arabo LS

Nel campo dell'insegnamento dell'arabo assistito da strumenti tecnologici molte sono state le riflessioni teoriche dei suoi studiosi. Già durante gli anni Sessanta del secolo scorso alcuni autori arabi (al-Ḥadīdī, 1967; Makkī, 1966) auspicavano l'utilizzo di strumenti tecnologici, come la radio, attraverso la quale si può – oggi come allora – istruire a distanza. Ancora, altri autori auspicavano l'utilizzo di film, televisione, audio o videocassette nella classe di lingua araba per non-arabofoni (al-Swīṣī, 1979; Bākallā, 1980; Rušdī, 1980). Quanto al computer, pioniere nel *Computer Assisted Instruction* (CAI) per l'arabo fu Victorine Abboud (1918-1984), studiosa di origine araba e docente alla Texas University at Austin (Abboud, 1971, 1978). Per il video, come strumento didattico multimediale, si dovette invece aspettare la fine degli anni Settanta, quando l'avanzamento tecnologico consentì l'utilizzo di videocassette non solo per intrattenimento ma anche nella classe di lingue e, più tardi ancora, per la produzione attiva di materiali video.<sup>[6]</sup>

Se da un lato le discussioni teoriche interessarono studiosi arabi e non, in diversi epicentri della ricerca in maniera trasversale (per esempio Egitto, Arabia Saudita, Stati Uniti, Italia, ecc.), dall'altro i primi risultati applicativi concreti non tardarono ad arrivare, talvolta, addirittura verificandosi in concomitanza con tali discussioni (al-Qāsimī, 1979; al-Munazzama, 1992, p. 130). Gli auspici degli studiosi degli anni Sessanta e Settanta furono dunque esauditi, poiché sempre più docenti ed esperti avviarono percorsi sperimentali con l'utilizzo di glottotecnologie, talvolta riportando tali esperienze in convegni o riviste internazionali (al-Batal, 1995; Alhawary, 2001; Al-Qadi, 1984; Dichy, 1980; Ferhadi, 1995; Rammuny, 1979; Yaghi & Yaghi, 1992; Yaqub, 1999). Le discussioni teoriche passarono via via ad analizzare aspetti pratici, studio di caso, arricchendo un campo – quello della didattica dell'arabo LS – fortemente caratterizzato da richieste di ammodernamento.

Quanto all'ultimo decennio, si registrano numerosi contributi teorico-pratici nell'ambito delle glottotecnologie al servizio della lingua araba (Dehanciaux, 2006; Dehanciaux, Messaoudi, Moussali, 2006; Ditters, 2006; El Essawi, 2018; Facchin, 2016; Giolfo & Salvaggio, 2018; Messaoudi 2006; Usman 2013), oltre che al proliferare di numerose altre esperienze come ad esempio la realizzazione dell'*Arabic Learner Corpus project* dell'Università di Leeds. Sempre più, nella

classe di lingue straniere, si fa ricorso all'uso di glottotecnologie, oggi anche tramite la creazione, l'utilizzo di siti web, o più in generale la preparazione di materiale su supporto informatico, come evidenziato da Fratter (2004, p. 89). Nell'ambito dell'apprendimento della lingua araba da non arabofoni si segnala per esempio la realizzazione da parte di studenti di videoclip tramite smartphone, poi diffusi su piattaforme come YouTube o sui social media. In questo senso il presente contributo vuole essere un ulteriore sviluppo del dibattito teorico-pratico sulla didattica dell'arabo LS e le sue implicazioni nel campo delle glottotecnologie.

## 5. Quizlet come strumento per imparare a leggere e a scrivere in arabo

Quizlet è un'applicazione mobile per lo studio, nonché un sito internet raggiungibile al link <http://quizlet.com>. È noto e popolare tra gli studenti, soprattutto negli Stati Uniti,<sup>[7]</sup> poiché consente la creazione di *flashcards*, test e mette a disposizione una serie di giochi per l'apprendimento. Secondo le statistiche offerte dallo stesso sito di Quizlet, ogni mese 30 milioni di apprendenti provenienti da 130 nazioni diverse visitano la *learning community* e studiano più di 200 milioni di set per lo studio.<sup>[8]</sup>

Tramite la creazione di *flashcards*, Quizlet permette di inserire un lemma e di collegare a esso una definizione o una traduzione in un'altra lingua. In questo studio, prendiamo in considerazione uno dei possibili utilizzi dello strumento tecnologico, e precisamente quello dei glossari bilingui.

Le funzioni del sito sono molte: una volta creato un set di vocaboli con relativa traduzione, si possono scegliere vari modi per studiarli su supporti di diverso tipo (computer, smartphone e tablet). Tra di essi la funzione 'impara', che permette di visualizzare il termine arabo e la sua traduzione in italiano aiutando la memorizzazione, la funzione *flashcards* con finalità analoghe alla precedente, quella 'scrivi' che stimola la videoscrittura e quella 'ortografia' che permette all'apprendente di ascoltare la realizzazione sonora della parola e di ricondurre a essa la sua forma scritta. Non solo, esistono altre funzioni come il 'test', attività ludiche quali il *match game* e il *gravity game* che permettono di verificare la conoscenza dei set di studio in una seconda fase del percorso di apprendimento dello studente. Di recente è stata attivata anche la funzione *live* e quella 'diagrammi' la quale – quest'ultima – consente di creare set di vocaboli partendo da un'immagine, scelta che – secondo la teoria delle intelligenze multiple di Howard Gardner (2006) può rivelarsi ottima per chi ha un'intelligenza di tipo spaziale.

### 5.1. Proposta di applicazione pratica: la *running vocabulary list*

Nell'ambito della creazione di glossari bilingui a supporto del progresso linguistico degli apprendenti come fine ultimo del corso di lingua, il docente può farsi promotore della realizzazione di *running vocabulary list*, ovvero liste aperte di vocaboli con la possibilità di aggiornamento periodico in itinere da parte degli studenti man mano che arricchiscono il loro bagaglio lessicale nella lingua straniera obiettivo.

In questo senso, Quizlet rappresenta un ottimo strumento poiché permette la creazione di classi virtuali, dove studenti e docenti possono caricare set di studio tematici (per es. i mezzi di trasporto, cibi e bevande, verbi frasali, ecc.), relativi al lessico affrontato durante il corso.

## 5.2. Progetto didattico

Alla luce di quanto esposto finora proponiamo dunque un progetto didattico che, tramite l'utilizzo dell'applicazione Quizlet si pone l'obiettivo di creare *running vocabulary list* e infine un glossario bilingue. All'interno della classe virtuale Quizlet, gli studenti hanno l'opportunità di studiare le *flashcards* e sono così stimolati allo sviluppo delle abilità di ricezione e produzione scritte attraverso attività di lettura globale, lettura analitica e in seguito videoscrittura sin dalle primissime fasi dell'apprendimento linguistico.

Nello specifico il progetto proposto si focalizza sull'insegnamento della letto-scrittura dell'arabo come LS: partendo dalla presentazione dell'intera parola (metodo globale/approccio legato al significato) si passa alla scomposizione in unità fonografemiche che, una volta analizzate, sono ricombinate per la formazione di nuove parole.

Il progetto si origina da un'esperienza didattica condotta in via sperimentale durante l'anno accademico 2016/2017, la quale aveva come scopo l'apprendimento della lingua araba da parte di studenti italofoeni principianti assoluti con l'obiettivo del raggiungimento di un livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, in 80 ore complessive divise in due moduli. Gli studenti hanno affrontato solo il primo dei due moduli previsti.

È doveroso precisare che il progetto costituisce un'alternativa al classico metodo alfabetico, il quale trae spunto dal 'metodo di Baghdad' (*ṭarīqa o qā'ida baḡdādiyya*).<sup>[9]</sup> Esso parte con la presentazione dell'alfabeto lettera per lettera, poi aggiunge le vocali brevi; procede dunque dall'analitico al globale e rappresenta il metodo classico seguito dall'insegnamento tradizionale di ambito arabo-islamico, ad esempio quello delle scuole coraniche, ed ereditato oggi nella didattica dell'arabo contemporanea presente nella maggior parte dei corsi e degli ambienti di apprendimento dove si impara l'arabo.

Il progetto didattico qui discusso in maniera succinta per limiti di spazio parte invece dalla parola come contenuto semantico. Si inizia idealmente dalla lettura globale per poi passare a quella analitica e ritornare nuovamente a quella globale. Attraverso attività di scomposizione e ricomposizione, si presentano prima i vocaboli nella loro interezza affrontati in classe tramite l'ascolto di testi orali (Figura 1), poi si introduce gradualmente lo studio delle lettere, lavorando sulla corrispondenza grafema-fonema al fine del raggiungimento della consapevolezza fonologica tra gli apprendenti. Prendendo in considerazione la Figura 1 sotto riportata, inizialmente si presenta la parola-obiettivo *Sūriyā* ('Siria') letta globalmente e successivamente se ne analizzano i suoni. Con l'ausilio di un'altra *flashcard* (Figura 2) il docente passa allo studio delle sillabe tramite attività di lettura analitica dei suoni che compongono la parola araba in questione: *Sū-ri-yā*, tutte sillabe aperte cioè caratterizzate dalla successione consonante, vocale. Nel caso specifico dell'arabo, si presentano il vocabolo e in seguito le lettere che compongono lo stesso, tenendo conto delle loro forme isolate, iniziali, mediane e finali. In questo modo gli studenti imparano a riconoscere i grafemi all'interno di parole studiate e a collegare gli stessi alla relativa realizzazione sonora. Questo esercizio è possibile poiché il sistema di scrittura dell'arabo, a differenza di altre lingue come l'inglese o il francese, è fonetico, essendo le parole pronunciate nel modo in cui sono scritte. Al contempo, l'esercizio consente di memorizzare e fissare il significato dei vocaboli affrontati in classe. In questa fase il docente può introdurre lo studio delle vocali brevi, presentando dunque la parola in *scriptio plena* durante l'attività di lettura analitica e andando così a chiarire la corrispondenza grafema-fonema e allo stesso tempo a stimolare la memorizzazione delle vocali brevi non annotate nei



successivi esercizi di lettura globale che usano invece *scriptio defectiva*.<sup>[10]</sup>

Il passo successivo è quello di rintracciare le sillabe studiate (*sū*, *ri* e *yā*) in altre parole. Attraverso l'utilizzo di altre *flashcards* abbinata ad analoghi esercizi di scomposizione e ricomposizione, il docente può presentare nuovi vocaboli affrontati a lezione contenenti suoni conosciuti (Figura 3) per poi svolgere attività di lettura analitica degli stessi. Ad esempio, introducendo i due vocaboli *sūdānī* ('sudanese') e *Nābūlī* ('Napoli') il docente ha la possibilità di mettere a confronto sillabe simili tra loro come *sū* per *sūdānī* e *Sūriyā*. Allo stesso modo questo esercizio permette al docente di confrontare realizzazioni grafiche identiche di una stessa lettera come nel caso della *wāw* (*ū*) presente sia in *sūdānī* sia in *Nābūlī*, in entrambi i casi in posizione mediana (Figura 3).

Le *flashcards* di Quizlet rappresentano un valido strumento per il progetto didattico sopra descritto, il quale implica – per forza di cose – trasformazioni nell'impostazione generale dei percorsi formativi canonici, peraltro predette da Freddi (1994), poiché da una parte scardina il metodo alfabetico classico e dall'altra introduce l'utilizzo di glottotecnologie. Tramite lo strumento di Quizlet, se opportunamente guidato dal docente, lo studente ha l'opportunità di arricchire il suo bagaglio lessicale, tramite la lettura globale; acquisire consapevolezza fonologica tramite lettura analitica; esercitarsi nella videoscrittura (Figura 4); annotare, memorizzare e fissare i nuovi vocaboli attraverso l'utilizzo di computer, tablet o smartphone (Figura 5).

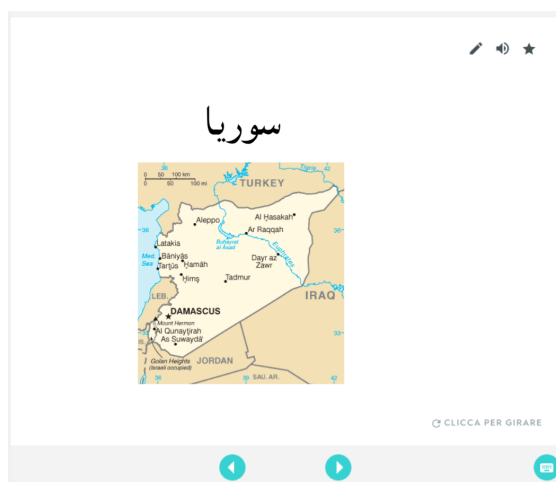


Figura 1. Lettura globale attraverso le *flashcards*

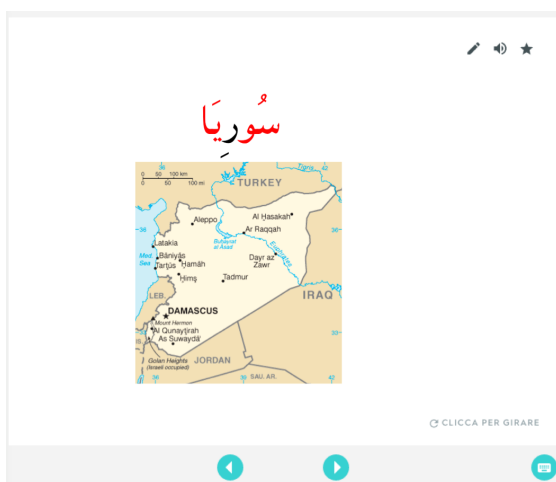


Figura 2. Lettura analitica attraverso le *flashcards*

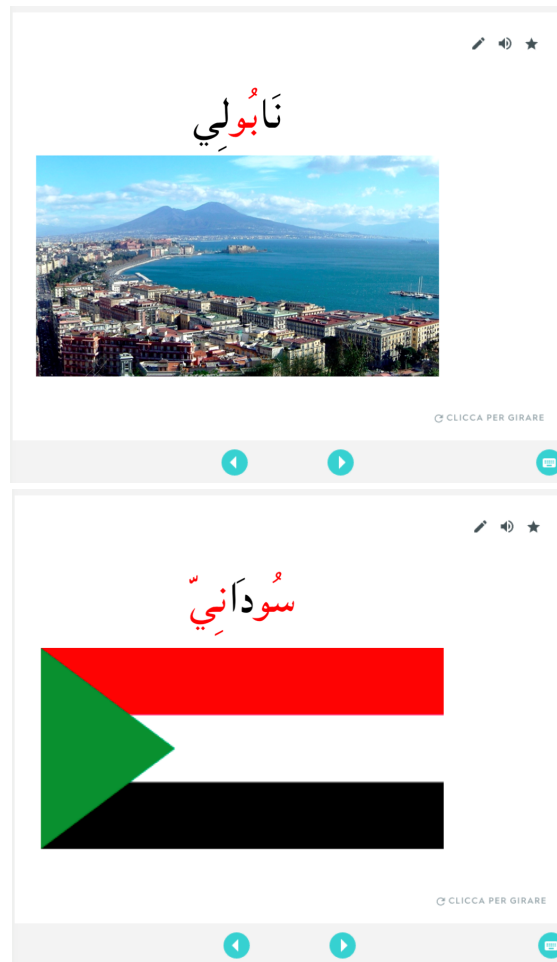


Figura 3. Lettura analitica attraverso le *flashcards*

Tunisina

Non lo so

Risposta

INSERISCI LA RISPOSTA IN ARABO



Figura 4. Videoscrittura tramite la funzione 'scrivi' di Quizlet

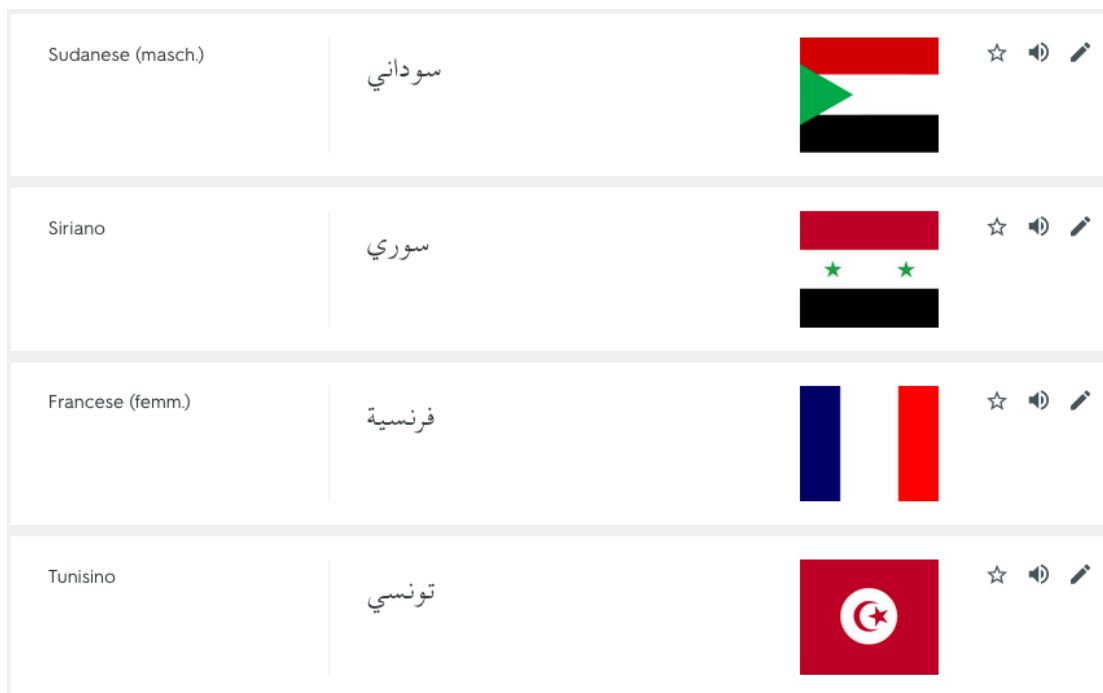


Figura 5. Lettura globale e fissazione di nuovi vocaboli su Quizlet

## 6. Conclusioni

Il progetto descritto prevede l'utilizzo di nuove tecnologie per l'apprendimento dell'arabo in contesto LS nello specifico per l'acquisizione e il rinforzo del lessico di base e l'avvio alla letto-scrittura con metodo "globale-analitico-globale" in cui si parte dal riconoscimento della parola che poi viene scomposta in unità fonografiche utilizzate per comporre nuove parole di senso compiuto.

Per l'applicazione di questo metodo d'insegnamento della lettura e della scrittura a studenti principianti, Quizlet fornisce un supporto valido poiché permette:

- allo studente di ripassare autonomamente il lessico studiato in classe, attraverso varie funzioni tra cui *flashcards* che offre anche la possibilità di riproduzione sonora del termine;
- al docente di disporre di una quantità di lessico significativo in cui la parola scritta viene abbinata subito all'immagine corrispondente. In questo modo lo studente ha la comprensione immediata del significato della parola proiettata.

Sulla base delle ragioni sopra espresse si ritiene che, l'utilizzo di Quizlet, attraverso il metodo "globale-analitico-globale", possa permettere allo studente un rapido progresso, che sarà oggetto di studio successivo, nell'acquisizione del lessico anche nella sua forma scritta. Il metodo proposto, con l'ausilio di Quizlet, potrà essere oggetto di una sperimentazione con due classi di studenti principianti assoluti in arabo LS: al primo gruppo saranno presentati il lessico e la letto-scrittura con metodo alfabetico, mentre al secondo con metodo "globale-analitico-globale", attraverso Quizlet. I dati raccolti dalla sperimentazione saranno oggetto di studio e di futura pubblicazione dei risultati.

## Bibliografia

Abboud, V. (1971). *Barnāmağ tal'im al-kitāba al-'arabiyya*, māynfrāym.

- Abboud, V. (1978). *Barnāmağ al-mufradāt wa-fahm al-nuṣūṣ li-l-'arabiyya al-mu'āšira*: al-marḥala al-mutawassīṭa, māynfrāym.
- Alhawary, M. T. (2001). Computer-Assisted Language Learning as a Reinforced and Remedial Tool for Proficiency-Oriented Syllabi. *Al-'Arabiyya*, 33, 55-100.
- Al-Qadi, W. (1984). The Use of Video Cassette in Teaching Italian and Arabic. In A. Francisi (Ed.), *Atti del II Convegno su la presenza culturale italiana nei paesi arabi: storia e prospettive* (pp. 247-251). Roma: Istituto per l'Oriente.
- Bākallā, M. H. (Ed.) (1980). al-Siğill al-'ilmī li-l-nadwa al-'ālamīyya al-ūlā li-ta'līm al-'arabiyya li-ğayr al-nāṭiqīn bi-hā. al-Ğuz' al-awwal. al-Riyād: 'Imādāt šu'ūn al-maktabāt, Ğāmi'at al-Riyād.
- Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica. Attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e classiche*. Torino: UTET.
- Balboni, P. E. (2015). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.*, Torino: UTET.
- al-Batal, M. (Ed.) (1995). *The Teaching of Arabic as a Foreign Language*. Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
- Boon, D. A. B. (2014). *Adult literacy education in a multilingual context Teaching, learning and using written language in Timor-Leste*. Tilburg: Tilburg University. url: [https://pure.uvt.nl/ws/files/4866018/Boon\\_adult\\_17\\_12\\_2014.pdf](https://pure.uvt.nl/ws/files/4866018/Boon_adult_17_12_2014.pdf)
- Caon, F. (Ed.) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Loescher.
- Condelli, L., Wrigley, H., & Yoon, K.S. (2008). "What works" for adult literacy students of English as a second language. In S. Reder & J. Bynner (Eds), *Tracking adult literacy and numeracy skills: Findings from longitudinal research*, (pp. 132-159). New York-London: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203888889>
- Danesi, M. (1988a). Neurological Bimodality and Theories of Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 13-35. doi: <https://doi.org/10.1017/s0272263100006938>
- Danesi, M. (1988b). *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Danesi, M. (1998). *Il cervello in aula, neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra.
- Dechanciaux, S. (2006). Intégrer un film dans un dossier thématique. *Midad*, 29, 11-12.
- Dechanciaux, S., Messaoudi, F., & Moussali, D. (2006). *Utiliser le cinéma en classe d'arabe*. *Midad*, 28, 5-11.
- Dichy, J. (1980). Remarques sur l'enseignement audio-visuel de l'arabe écrit. *Analyses - Théories : Études Arabes*, 2, 26-67.
- Ditters, E. (2006). Technologies for Arabic Language Teaching and Learning. In K. M. Wahba, Z. A. Taha & L. England (Eds), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (pp. 239-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203824757>
- El Essawi, R. (2018). Importance of Collaborative Tech-based learning Model for Teacher Education. In K.M. Wahba, L. England & Z.A. Taha (Eds), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century*, Volume II (pp. 385-398). London: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9781315676111>
- Facchin, A. (2016). Studenti registri: realizzazione di un videoclip per stimolare il progresso linguistico nella classe di arabo LS di livello intermedio. In E.

- Ghia, G. Marcucci & F. Di Stefano (Eds), *Dallo schermo alla didattica di lingua e traduzione: otto lingue a confronto* (pp. 207-224). Pisa: Edizioni ETS.
- Ferhadi, A. (1995). Incorporating Video in Teaching Arabic. In M. al-Batal (Ed.), *The Teaching of Arabic as a Foreign Language* (pp. 319-220). Provo, UT: American Association of Teachers of Arabic.
- Fratton, I. (2004). *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma: Carocci editore.
- Freddi, G. (1970). *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (1979). *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Giolfo, M., & Salvaggio, F. (2018). A Digitally Assisted Model of Integration of Standard and Colloquial Arabic Based on the Common European Framework. In M. al-Batal (Ed.). *Arabic as One Language. Integrating Dialect in the Arabic Language Curriculum* (pp. 93-113). Washington: Georgetown University Press.
- Goodman, K. (1967). Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135. doi: <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Goodman, K. (1996). *On Reading*. Portsmouth: Heinemann.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice*. New York: Basic Books.
- al-Ḥadīdī, A. (1967). *Muškilat ta'lim al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-'arab*. al-Qāhira: Dār al-kitāb al-'arabī.
- Ibn 'Abd al-Ḥamīd, A.N. (2005). *Qā'ida baġdādiyya*. al-Šāriqa: Maktabat al-ṣaḥāba.
- Makkī, T. A. (1966). Taysīr al-luġa al-'arabiyya li-l-aġānib. al-Maġalla, 114, 78-85.
- Messaoudi, F. (2006). Travailler sur une séquence filmée. *Midad*, 29, 5-9.
- Mezzadri, M. (2015). *I nuovi ferri del mestiere*. Torino: Bonacci.
- Minuz, F. (2005). Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta. Roma: Carocci.
- al-Munazzama (al-Munazzama al-'arabiyya li-l-tarbiya wa-l-taqāfa wa-l-'ulūm) (1992). *Ta'lim al-luġa al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā. Qaḍāyā wa-taġārib*. Tūnis: al-Munazzama al-'arabiyya li-l-tarbiya wa-l-taqāfa wa-l-'ulūm.
- Porcelli, G., & Dolci, R. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici*. Torino: UTET.
- al-Qāsimī, A. M. (1979). *Ittiġāhāt ḥadīta fī ta'lim al-'arabiyya li-l-nāṭiqīn bi-luġat uḥrā*. al-Riyāḍ: 'Imādat šu'ūn al-maktabāt, ġāmi'at al-Riyāḍ.
- Rammuny, R. (1979). Integration of Literary Texts and Audiovisual Materials in Teaching Advanced Arabic Composition. *Al-'Arabiyya*, 12, 1, 5-19.
- Ruṣdī, A. (1980). Ta'lim al-luġa al-'arabiyya bi-l-rādyū. In M. I. Šīnī & A. M. al-Qāsimī (Eds), *al-Siġill al-'ilmī li-l-nadwa al-'ālamīyya al-ūlā li-ta'lim al-'arabiyya li-ġayr al-nāṭiqīn bi-hā. al-Ġuz' al-tānī*. al-Riyāḍ: 'Imādat šu'ūn al-maktabāt, ġāmi'at al-Riyāḍ.
- Scalisi, T. G., Pelagaggi, D., & Fanini, S. (2003). *Apprendere la lingua scritta: le abilità di base*. Roma: Carocci.
- Smith, F. (1971). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. New York: Holt: Rinehart and Winston.
- al-Swīsī, R. (1979). *al-Ta'lim al-haykalī li-l-'arabiyya al-ḥayya*. Tūnis: al-Šārika al-tūnisiyya li-funūn al-rasm.
- Usman, A. Y. (2013). Using Information and Communication Technology (ICT) to Enhance the Teaching and Learning of Arabic and Islamic Studies in Nigeria. *Journal of Teaching and Education*, 2, 353-368.
- Yaghi, H. M., & Yaghi, H. M. (1992). Let's Learn Arabic: the Multimedia Way. In A.

Brocket & A. Ubaydli (Eds), *Proceedings of the 3rd International Conference and Exhibition on Multi-Lingual Computing* (Arabic and Roman script) 1992 (pp. 10.11.11-10.11.12). Durham: Centre for Middle Eastern and Islamic Studies, University of Durham.

Yaqub, N. (1999). *Turning Students into Television Stars: Teaching Arabic through Interactive Video*. Intervento presentato all'Arabic Symposium 1999, Wayne State University.

● Reception and publication dates:

Received on 03 October 2018 and accepted for publication on 09 March 2019.

---

[1] L'autrice ha redatto i paragrafi 2, 3, 6.

[2] L'autore ha redatto i paragrafi 1, 4, 5, 5.1, 5.2.

[3] Per un approfondimento sull'Unità di Acquisizione si rimanda, fra gli altri, agli studi di Freddi (1970, 1979, 1994), Danesi (1988a, 1988b, 1998), Balboni (2002, 2008), Mezzadri (2015).

[4] La traduzione proposta trae ispirazione dai singoli metodi globale (*kulliyya*) e analitico (*ğuz 'iyya*) noti in ambito scientifico nel mondo arabo e utilizzati in contesto L1.

[5] Con il termine *flashcard* si intende la rappresentazione in formato elettronico di una carta che sul dorso contiene il vocabolo in LS, (nel nostro caso l'arabo), abbinato alla relativa immagine e sull'altro lato il vocabolo tradotto in L1 (nel nostro caso l'italiano).

[6] Per una veloce panoramica sull'utilizzo del video nell'insegnamento e l'apprendimento dell'arabo si veda Facchin (2016).

[7] <https://www.cnb.com/2017/08/23/quizlet-a-popular-study-app-faces-a-moment-of-truth.html>

[8] <https://quizlet.com/en-gb/mission>

[9] Sul metodo di Baghdad si veda come esempio il manuale di Ibn 'Abd al-Ḥamīd (2005).

[10] Oltre alle 28 lettere che compongono il suo alfabeto, la lingua araba utilizza una serie di altri segni grafici tra i quali si trovano le vocali brevi (a, i, u), in arabo *ḥarakāt*. Esse si annotano sopra o sotto il rigo di scrittura solo in opere come i testi sacri o i manuali per apprendenti principianti. Questo tipo di scrittura è comunemente chiamata *scriptio plena*. Il resto delle fonti scritte utilizza invece il tipo di scrittura *defectiva* non andando ad annotare le vocali brevi sopraccitate, il che richiede la conoscenza delle parole e il saperle leggere nonostante l'assenza di tali vocali.