

Francesco Grande
Milano
Wolfgang Sahlfeld
Locarno

I corsi di arabo lingua d'origine conservano la madrelingua?

L'esperienza milanese e le sue implicazioni glottodidattiche

In einem immer stärker von Migrationskontexten geprägten Europa wird in Zukunft für viele Migrantengemeinschaften die Sprachbewahrung bzw. der Sprachverlust ihrer Kinder ein bedeutendes Problem sein. Unser Beitrag diskutiert einige Initiativen, mit denen im Raum Mailand ein Angebot von Immigrant Minority Language Instruction für die Kinder von arabischen Migrantenfamilien aufgebaut wird.

Die Probleme, die wir dabei beobachten können, haben z.T. mit der medialen Diglossie des Arabischen (kolloquiale Low variety vs. literarische High variety) zu tun: in der arabischen Welt spielen sich die Bildungsprozesse fast ausschließlich in letzterer ab, eine im Migrationskontext aus vielen Gründen völlig unbefriedigende Situation. Der für eine effizientere Didaktik des Arabischen in diesem Kontext nötige Paradigmenwechsel setzt allerdings genau eine Überwindung traditioneller Vorstellungen von der Alphabetisierung und eine sehr gründliche sprachdidaktische Ausbildung der Lehrkräfte voraus.

Eine Neuorientierung der Immigrant Minority Language Instruction bis hin zu ihrer Öffnung im interkulturellen Sinn kann dabei interessanterweise von besonderem Nutzen sein.

1. Introduzione

In un'Europa sempre più caratterizzata da processi migratori su vasta scala, diventa di grande importanza saper cogliere il bisogno delle famiglie migranti di mantenere viva nei figli la lingua d'origine, percepita come un cruciale elemento d'identità da trasmettere attraverso un'adeguata alfabetizzazione. Soddisfare questo bisogno implica, soprattutto per l'arabo, una serie di riflessioni glottodidattiche, come mostrerà il caso di studio qui trattato, costituito dai progetti di insegnamento di lingua araba attivati a Milano nell'anno scolastico 05-06 e tuttora in corso. Punto di avvio della discussione è il *Progetto Laboratorio Interculturale*, un'iniziativa rivolta agli alunni arabofoni di 8 scuole elementari milanesi in risposta al bisogno di alfabetizzazione in lingua araba riscontrato presso alcune comunità migranti del territorio. Per capire la centralità di questo bisogno, va forse ricordato un fatto al quale nel 2005 i media italiani (e svizzeri) davano pubblico rilievo: alcuni migranti egiziani avevano istituito a Milano la cosiddetta scuola di Via Quaranta, non autorizzata dai competenti organi istituzionali del paese ospitante, nella quale gli allievi frequentavano corsi basati sui programmi ministeriali egiziani, eludendo l'obbligo scolastico in Italia. Si enfatizzò molto il fatto che in quella scuola l'istruzione avveniva nella sola lingua araba, con esiti di ghettizzazione, e meno che essa era anche il risultato di situazioni di migrazione non chiaramente definite, in cui la prospettiva di ritorno nel Paese d'origine poneva ai migranti il problema della scolarizzazione uni-

camente italiana dei figli: la vicenda, in effetti, ha attirato l'attenzione sugli inevasi bisogni di alfabetizzazione in lingua araba.¹

1.1. Insegnamento della lingua d'origine: i diversi approcci possibili

Il *Progetto Laboratorio Interculturale* è promosso dagli Uffici Scolastici Regionale e Provinciale e dall'Università Cattolica, con il sostegno della Fondazione Cariplo, che si coordinano nella sua gestione attraverso i rispettivi rappresentanti nel Comitato Tecnico-Scientifico. La sua definizione in termini di "lingua araba" anziché di "lingua e cultura d'origine" è dettata da due considerazioni empiriche: *in primis*, la "lingua araba" insegnata agli "alunni arabofoni" non è definibile "d'origine". Per capire questo apparente paradosso, bisogna contemplare il fenomeno della diglossia dell'arabo, fenomeno che fa sì che oggetto d'insegnamento è la *high variety* (HV) scritta, differente dall'arabo nativo dei discendenti, che è la *low variety* (LV) colloquiale² (vedi Tabella 1).

In secondo luogo, si preferisce non utilizzare l'espressione "cultura d'origine" perché la provenienza composita degli alunni arabofoni ha reso tale aspetto di fatto troppo complesso per la natura extracurricolare delle attività: ad es., il fatto che nei corsi siano rappresentati allievi provenienti da più Paesi arabi (in ordine di prevalenza numerica: Marocco, Egitto, Tunisia, come documentato in Rezzonico, 2006) renderebbe necessario includere nella componente culturale l'elemento della

Tabella 1: la diglossia dell'arabo

HV	<i>High variety</i> della lingua, o cosidd. “arabo classico” nella sua versione più antica, “Modern Standard Arabic” nella sua versione più recente; lingua della comunicazione scritta, del Corano , della letteratura (con qualche eccezione), della scolarizzazione / alfabetizzazione nei paesi arabi.
LV	<i>Low variety</i> della lingua, o cosidd. “arabo dialettale”, cioè l’arabo parlato in un dato Paese arabo, ad es. egiziano in Egitto, siriano in Siria, etc...E’ l’unica varietà spontanea di comunicazione quotidiana.

Tabella 2: diversi approcci all’insegnamento della lingua d’origine

Approccio	Lingua	Cultura	Target principale la comunità d’origine
<i>Enseignement de langue et culture d’origine</i>	SI	SI	SI
Immigrant Minority Language Instruction	SI	NO	SI
Community Language Teaching	SI	NO	NO

specificità nazionale a fianco di quello più generale (e generico) dell’identità panaraba e/o musulmana; parimenti, la presenza di alunni arabi cristiani (es. egiziani copti) e musulmani non arabi (es. somali, pakistani) ha messo in luce l’inadeguatezza della diffusa ma non corretta assimilazione, anche didattica, del concetto di “arabo” a quello di “musulmano” (Grande & Sahlfeld, 2007). Quest’ultimo dato, poi, induce a riflettere sull’utenza dei corsi: se, infatti, il *target* non è propriamente “arabofono” (nel senso di locutore nativo di una LV), nel caso dell’esperienza milanese esso è comunque limitato a una ristretta cerchia di destinatari che apprendono l’arabo per motivazioni legate alla conservazione dell’identità – buona prova di ciò è che le richieste di partecipazione al progetto *Laboratorio interculturelle* da parte di famiglie italiane sono state rare. Questo stato di fatti porta a definire il progetto, allo stato attuale delle cose, come un esempio di *Immigrant Minority Language Instruction*. (vedi Tabella 2), e rende invece meno appropriato vederlo come una iniziativa di *Community Language Teaching* (frequentato da

qualsiasi discendente), o *Enseignement de langue et culture d’origine* (cfr. anche Rezzonico, 2006). Le cose, tuttavia, possono cambiare: nel corrente anno scolastico, il progetto ha registrato le prime domande di iscrizione provenienti da genitori italiani.

Altre iniziative attualmente in corso, come i Corsi di Arabo del Regno del Marocco³ e il progetto *Apriti Sesamo*⁴, sono invece incentrate sul modello *Enseignement de langue et culture d’origine*, e *Apriti Sesamo* ha anche sperimentazioni aperte ad alunni italiani (*Community Language*

Teaching). Tutti i progetti però devono fare i conti con i limiti della componente culturale e linguistica notati nel *Laboratorio interculturelle*: ad es., per il primo aspetto, i Corsi del Regno del Marocco sono orientati alla specificità nazionale (“cultura marocchina”), più che all’identità araba, con atteggiamento realistico ma problematico (Rezzonico, 2006). Ad esempio, l’approccio *Community Language Teaching* adottato in *Apriti Sesamo* realizza solo in parte l’idea di “classe aperta”, giacché per gli iscritti italiani e quelli arabofoni i tipi di corso sono separati⁵: differenti sono bisogni e background dei primi, per i quali HV è lingua viva da apprendersi per scopi comunicativi, rispetto a quelli dei secondi, per i quali HV è lingua classica da apprendersi per scopi identitari, etc...

1.2. Perché e come imparare l’arabo

Ma quali sono gli scopi dei diversi allievi del *Progetto Laboratorio interculturelle*? La seguente tabella espone, in modo sommario, le funzioni della *High variety* (HV) e della *Low variety* (LV) in diversi contesti comunicativi.

Seguendo la proposta terminologica di Ciliberti (1994), si potrebbero riformulare tali considerazioni asserendo che nei bisogni degli italiani vi è quello di

Tabella 3: funzioni delle varianti dell’arabo

Imparare l’arabo per... ⁶	Varietà dell’arabo necessaria
Comunicare con parenti, amici etc... nel paese di origine	LV
Accedere alla civiltà di riferimento (Corano, cultura letteraria e scolastica, ecc.)	HV
Leggere un libro, un giornale, o un’insegna	HV
Scrivere un testo	HV
Chiedere informazioni per strada, ordinare consumazioni al bar...	LV
Compiere operazioni di sportello	LV/HV
Ascoltare il giornale radio / il telegiornale (es. Al Jazeera)	HV

apprendere HV come *lingua seconda*, intesa come *lingua non materna che viene usata in situazioni di vita quotidiana*, e che nei bisogni degli arabofoni vi è quello di apprendere HV come *lingua straniera*, intesa come *lingua non materna che non viene usata fuori dalla classe*. In questa terminologia lingua seconda e lingua straniera sono racchiuse nell'iperonimo *lingua due* (L2), intesa come lingua (tanto seconda quanto straniera) che non è la *lingua madre* (L1). *En passant*, si osserverà che questa terminologia è vantaggiosa per la presente discussione, poiché permette di riassumere sotto l'unica etichetta di L2 il variegato quadro dei destinatari dell'insegnamento che, a ben vedere, oltre agli italiani (HV = lingua seconda) e agli arabofoni (HV = lingua straniera), include anche non italiani non arabofoni (es. pakistani, somali: HV = lingua seconda? lingua straniera?) e arabi non arabofoni perché nati in Italia (HV = lingua straniera? lingua seconda?). Tornando alla disamina delle iniziative milanesi, quanto precede sembra mostrare che il carattere di insegnamento linguistico per allievi immigranti finora attribuito al progetto *Laboratorio interculturale* è in realtà proprio anche degli altri due, giacché in essi gli aspetti di "lingua e cultura d'origine" (*Enseignement de langue et culture d'origine*) e di "utenza allargata" (*Community Language Teaching*) restano finalità non pienamente conseguite, a differenza dell'elemento "lingua araba = HV", che resta comunque la costante: l'analisi condotta sembra così evidenziare una comune matrice *Immigrant Minority Language Instruction* nei tre progetti.

In sintesi: tutti i corsi di arabo attualmente offerti da varie istituzioni e agenzie formative a Milano e dintorni sono per ora esempi di *Immigrant Minority Language Instruction*. La loro apertura in chiave di "cultura di origine" o "incontro interculturale intorno all'arabo come lingua di cultura" sono per ora più nelle intenzioni di chi

li promuove che nella realtà: tuttavia, un cambiamento è in atto e cercheremo di documentarlo.

Prima di andare avanti, dobbiamo dire qualcosa della **lingua araba che i corsi veicolano**.

nel caso di un allievo di origine araba, parzialmente arabofono, non può che essere la LV dell'arabo, viene in genere condannata dal docente, il quale tende a stigmatizzare la LV (Dakwar, 2005); per un alunno italiano, invece,

Tabella 4: le possibili situazioni di partenza

Varietà	Bambini arabi	Bambini italiani
HV:	Non possiedono questa varietà della lingua; le aspettative delle loro famiglie sono prospettate essenzialmente su di essa, perché è ritenuta fondamentale per ragioni di prestigio religioso-culturale (e a volte anche in vista del ritorno nel paese di origine)	Non possiedono questa varietà della lingua. Anche per loro è comunque fondamentale accedervi, pena l'impossibilità di qualsiasi contatto con la lingua scritta (es. scrivere il proprio nome o leggere una comune insegna di negozio); ma non vi sono per loro i problemi di prestigio – religioso, letterario, sociale – di questa varietà dell'arabo
LV:	Possiedono già almeno passivamente questa varietà della lingua, che si configura come la vera "lingua d'origine", per loro e le loro famiglie. Anche se ritenuta di scarso prestigio, questa è in realtà l'unica varietà nella quale possiedono competenze su cui costruire, e quindi tendono ad attingere ad essa.	Non possiedono questa varietà dell'arabo, che tuttavia è fondamentale per qualsiasi funzione comunicativa pratica (es. parlare con i compagni arabofoni e i loro genitori, imparare alcuni giochi e filastrocche, ecc.).

1.3. La necessità di un rinnovamento metodologico

La scelta didattica di veicolare HV è quindi un forte tratto di conservatività che il paradigma di insegnamento dell'arabo nella sua manifestazione milanese raccoglie *in toto* dal metodo didattico tradizionale vigente nei Paesi arabo(-musulmani), nei quali motivi ideologici religiosi (Islam) e politici (panarabismo) spingono a insegnare solo HV, rimuovendo LV (Maamouri, 1998)⁷. Le ripercussioni pedagogiche del transfert di tale metodo nelle esperienze europee sono forti. Ad esempio, contrariamente a quanto suggerirebbe una buona prassi glottodidattica (Fred di, 1994), il discente non è posto al centro dell'insegnamento: l'interferenza linguistica che egli mette in atto come strategia di apprendimento di L2 sulla base di L1 (cfr. Fred di, 1994), e che

un simile approccio non soddisfa il suo bisogno di apprendere L2, cioè quello di socializzare, es. con i compagni arabofoni, funzione linguistica che non può soddisfare che nella LV dell'arabo (Fred di, 1994).

Gli autori del presente contributo hanno fatto una scoperta interessante: problemi del genere si sono posti, in passato, anche nei corsi di italiano rivolti ai figli dei migranti italiani all'estero, con un approccio eccessivamente incentrato sul modello letterario dell'italiano e la conseguente svalutazione delle preconcoscenze di allievi bilingui (in quanto esposti alla lingua del paese di accoglienza) e dialettofoni (con il dialetto come lingua di comunicazione in ambito familiare)⁸.

2. Gli interrogativi glottodidattici delle iniziative milanesi

Lo scenario finora tracciato è riassumibile nei termini semplici e mirati di Freddi (1994) come segue: nelle iniziative milanesi è chiaro *che cosa* insegnare (HV = L2) e *a chi* (italiani, arabofoni...), ma non lo è il *come*. Un problema è anche il *perché*: oggetto dell'insegnamento/apprendimento è una lingua seconda/classica, atta a trasmettere un patrimonio culturale e/o letterario, oppure una lingua straniera di cui il discente si potrà servire per scopi comunicativi? (Cfr. la tabella in cui abbiamo evidenziato le diverse funzioni dell'arabo nelle varianti HV e LV.)

Per noi è fondamentale soprattutto il *come*: serve continuare con il paradigma tradizionale dell'insegnamento dell'arabo? E se lo si abbandona, qual è l'alternativa? Non chiaro è anche il contesto (*dove*): ha senso che i corsi restino extracurricolari, come accade ora, o vanno inseriti nel curriculum?⁹.

3. L'approccio "livellante"

Delineati alcuni possibili sviluppi dello sfondo su cui l'insegnamento dell'arabo in contesto di emigrazione/immigrazione si colloca, si propone ora un'ipotesi di riorientamento del suo nucleo, ossia la prassi glottodidattica.



Giovane arabo appena sbarcato in Italia.

L'idea-chiave di tale ipotesi parte dagli stessi apprendenti (*a chi*) e consiste nel **livellamento** del *target* di destinatari: ambedue i gruppi, gli apprendenti italiani come quelli arabofoni, sono considerati principianti non assoluti di HV, nel senso che entrambi non sono locutori nativi di HV in quanto L2 (e quindi comunque "principianti"). Tuttavia, i bambini arabi sono stati in parte già esposti a grammatica e lessico di HV (principianti "non assoluti")¹⁰. La seconda asserzione induce la sensata obiezione che gli allievi arabofoni siano in possesso di maggiori competenze pregresse rispetto agli italiani. In realtà – e qui c'è davvero un potenziale enorme sinora poco esplorato – ciò è vero fino a un certo punto: ad esempio, da un punto di vista grammaticale, alcuni fenomeni sintattici ritenuti idiosincratici di HV sono parte anche della competenza dell'italiano: in questo senso anche gli alunni italiani sarebbero principianti "non assoluti", soprattutto nel cosiddetto "periodo critico".¹¹

La stessa strategia porta a definire il *perché* e il *come*: sul primo punto, merita osservare che gli alunni arabofoni interrogati sui propri bisogni da Dakwar (2005), dichiarano di studiare HV non per scopi comunicativi, ma per acquisire le abilità di lettoscrittura e ricevere istruzione (Dakwar, 2005)¹². Per gli alunni italiani, nonostante la mancanza di rilevamenti accurati, pensiamo sia lecito supporre che l'assenza di tali abilità in HV li potrebbe demotivare (ad esempio non riuscirebbero a scrivere il proprio nome o a leggere un'insegna). Il *perché*, dunque, si basa su un approccio integrato, valorizzante le funzioni sia di LV che di HV, in rottura con le pratiche tradizionali dei paesi arabi che, come nota Maamouri (1998) non solo sminuiscono LV con riflessi negativi sulla motivazione dell'apprendente, ma, paradossalmente, svalutano anche HV, nonostante le retoriche dichiarazioni d'intenti.

Il *perché* definisce a sua volta il *come*: valorizzare LV (cioè la vera

L1 dei bambini arabofoni) implica l'interferenza linguistica positiva (grammaticale e in parte lessicale: cfr. *supra*) e l'abbandono delle pratiche tradizionali dei paesi arabi, in cui il docente separa LV da HV e considera l'apprendente una *tabula rasa* (Dakwar, 2005); valorizzare HV implica riconoscerne la distanza da LV per quegli aspetti lessicali non presenti in quest'ultima.¹³

4. Conclusioni

Come ci insegna lo studio di altre esperienze (basti pensare al caso dell'italiano), il contesto migratorio spesso impone una rivisitazione critica della glottodidattica che tenga conto del fatto che l'allievo non ha né le competenze del classico apprendente di L1, né può essere definito un discente di L2 in senso tradizionale.

In prospettiva, è importante segnalare come forse proprio il mescolamento e l'ibridismo possano, da questo punto di vista, essere un fattore di miglioramento: staccare la didattica della "L1 d'origine" – nel caso dell'arabo più presunta che reale, vista la situazione diglossica – dalla sola preoccupazione legata alla "perdita della L1", alla "conservazione delle radici" ecc., e aprirla invece in chiave interculturale, è certo un'impresa estremamente ardua, ma può a nostro avviso essere la chiave di un suo complessivo miglioramento.

Naturalmente da tutto ciò consegue una sfida non indifferente in termini di formazione dei docenti: dato che gli insegnanti delle iniziative qui discusse usano soprattutto i tradizionali metodi di insegnamento propri dei paesi di origine, il cambio di paradigma deve partire da loro – i già discussi *a chi*, *che cosa*, *perché*, *come* e *dove* presuppongono una ridefinizione del *chi*. Tutti e tre i progetti hanno raccolto tale sfida avviando nell'a.s. 06-07 la formazione denominata ARABLAB, incentrata sui temi della diglossia e

della glottodidattica, e tale esperienza fornisce una prima risposta, positiva, al quesito posto nel titolo di questo contributo, poiché ha portato agli alunni di alcuni corsi un miglioramento della propria autostima linguistica (LV) e identitaria, oltre che cognitiva (HV e altre materie). Questo aspetto è emerso in maniera significativa, nell'ambito del progetto *Laboratorio Interculturale*, presso la scuola De Nicola, dove al termine dell'a.s.2006-2007 sono stati somministrati dei questionari di valutazione sui corsi di lingua araba a insegnanti e famiglie. Entrambi i gruppi di destinatari del questionario hanno dato nel complesso un feedback positivo sull'iniziativa: in particolare, i genitori dei frequentanti hanno segnalato di guardare con favore alla prosecuzione dei corsi, mentre tutti e venti gli insegnanti italiani dell'istituto hanno ritenuto tali corsi importanti per la vita della scuola, evidenziandone le ricadute positive a livello di autostima e di miglioramento delle relazioni interpersonali per 10 dei 21 alunni arabofoni frequentanti il progetto *Laboratorio Interculturale*: se, ad esempio, precedentemente ai corsi, a questi alunni veniva domandato "come si dice questo in arabo", essi erano riluttanti a manifestare la propria identità "altra" esprimendosi in questa lingua, mentre al termine dell'anno scolastico non mostravano più questa difficoltà. Gli insegnanti, inoltre, hanno evidenziato per 3 dei 21 alunni citati ricadute positive in ambito cognitivo. Ricadute più vaste si sono registrate, infine, sul territorio, dal momento che la comunità d'origine ha cominciato a vedere nella scuola, al di là dell'aspetto dei corsi, un punto di riferimento e un momento di incontro con gli italiani.¹⁴ Tuttavia, una risposta esauriente al quesito posto dal titolo del contributo si potrebbe avere solo mediante una ricerca-azione che approfondisca e al contempo sperimenti l'ipotesi qui esplorata secondo cui la vera madrelingua da valorizzare è l'arabo "dialettale", l'unica in grado

di portare a un apprendimento di HV e della/e sua/e cultura/e in una dimensione autentica (cioè non ideologizzata) e interculturale.

Note

¹ Cfr. http://fc.retecivica.milano.it/RCMWEB/InComune/doc/cm5_0909a.htm

² In questa sede non si tratta il concetto di diglossia, per il quale si rimanda al classico studio di Ferguson (1959). Si sottolinea però che il concetto di diglossia fergusoniana, pur nei suoi sviluppi, conserva l'aspetto della complementarità (cfr. la tassonomia dei tipi funzionali di Berruto, 1995). Inoltre, la diglossia araba può essere qualificata, al pari di quella della Svizzera tedesca, come mediale, nel senso che l'uso di HV anche nei contesti artificiali di impiego orale (notiziari, documentari...) in molti casi è conseguenza della lettura di un testo scritto, più che di performance verbale estemporanea (ad es., l'*anchorman* del notiziario o l'intervistatore di un dibattito, generalmente usano come guida un testo).

³ Cfr. http://www.milano.istruzione.lombardia.it/circ2006/all_16551_06.doc

⁴ <http://www.ismu.org/default.php?url=http%3A//www.ismu.org/index.php%3Fpage%3D421>

⁵ Dobbiamo questa informazione all'insegnante Margaret Nagap, che ringraziamo.

⁶ Si tenga presente che la tabella ha valore esemplificativo, dal momento che non è impossibile riscontrare dei casi in parte discrepanti da essa, in cui, ad esempio, un testo scritto (es. avviso, lettera, insegna) fa concessioni più o meno notevoli a LV. Analogamente, anche nell'espressione verbale molto controllata del telegiornale, di norma in HV, si possono comunque avere dei casi di LV: non solo presso gli intervistati, ma anche presso gli stessi giornalisti. Inoltre, in Tunisia, il giornale radio, trasmesso in HV, è interamente glossato in LV (Maamouri, 1998).

⁷ Parziale eccezione è il Marocco, dove il Re Hassan II nel 1994 ha invitato all'uso di LV nei primi anni delle elementari (Maamouri, 1998).

⁸ Cfr. Grande & Sahlfeld, (2007).

⁹ Il lettore desideroso di approfondire questo aspetto, trova una pagina tematica su www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf

¹⁰ Sia a livello lessicale che sintattico, infatti, HV e LV hanno alcuni aspetti in comune, anche se spesso si strumentalizzano ideologicamente questo dato per negare l'esistenza di LV: approfondimenti su www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf

¹¹ Un'esemplificazione pratica di questo problema si trova su www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf

¹² Si noti che nel campione di Dakwar (2005) emergono scarse motivazioni legate all'Islam e al panarabismo.

¹³ Anche su questo aspetto molto tecnico, i lettori interessati trovano una esemplifica-

zione su www.babylonia.ch/BABY208/PDF/SGapprofond.pdf

¹⁴ Ringraziamo l'insegnante Marianna Saraceno, che si è anche incaricata di somministrare e raccogliere i questionari, per queste informazioni.

Bibliografia

- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari: Laterza.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dakwar, R. K. (2005). Children's Attitudes Towards the Diglossic Situation in Arabic and its Impact on Learning. In Zakharia, Z. & T. Arnstein (eds.), *Languages, Communities, and Education* (pp. 75-86). New York: Society for International Education.
- Ferguson, Ch. (1959). Diglossia, *Word*, 16, 325-40.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Grande, F. & Sahlfeld, W. (2007). Dai «figli degli italiani» in Svizzera ai «figli degli arabi» in Italia: continuità e differenze nelle strategie glottodidattiche e di integrazione. *ITre Anelli - Les Trois Anneaux*, 13, 1-38.
- Maamouri, M. (1998). *Language education and human development: Arabic diglossia and its impact on the quality of education in the Arab region*. <http://www.worldbank.org/mdf/mdf2/papers/humandev/education/maamouri.pdf>.
- Rezzonico, M. (2006). *The Arabic teaching as immigrant minority language instruction: a path toward inter-cultural education*. Tesi di Master, Université Saint-Joseph de Beyrouth.

Francesco Grande

collabora al coordinamento dei corsi di arabo del progetto "Laboratorio Interculturale". Ha lavorato come docente di arabo, formatore, consulente e traduttore con vari Enti pubblici e privati. In qualità di cultore della materia presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, si occupa di didattica della lingua araba. Dal corrente anno accademico, è dottorando in linguistica generale presso l'Università di Pisa.

Wolfgang Sahlfeld

è docente di didattica dell'italiano all'Alta Scuola Pedagogica di Locarno. Dopo studi universitari a Neuchâtel e Palermo, ha ottenuto nel 1999 all'università di Neuchâtel il grado di *Docteur ès lettres*. In numerose pubblicazioni, si è occupato di letteratura siciliana del Novecento, ma anche di vari temi di letteratura italiana e comparata dal Cinque- al Novecento. Attualmente si occupa inoltre di problemi di storia dell'insegnamento dell'italiano e didattica del testo letterario.