



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**DOTTORATO IN SCIENZE DOCUMENTARIE, LINGUISTICHE E
LETTERARIE**

XXX CICLO

**PRIMA LINGUA E IDENTITÀ: IL CASO DELLA SECONDA
GENERAZIONE DEGLI ARABOFONI IN ITALIA**

Tutor: Prof. Francesco DE RENZO

Dottoranda: Dott.ssa Alma Salem

Anno Accademico 2016-2017

'Omar, sei arabo o italiano?

- Sono arabiano.

(Un bambino siriano di sei anni)

**PRIMA LINGUA E IDENTITÀ: IL CASO DELLA
SECONDA GENERAZIONE DEGLI ARABOFONI IN ITALIA**

INDICE

| | |
|---|-------|
| INTRODUZIONE | p. 11 |
| I PARTE : ASPETTI GENERALI | |
| CAPITOLO 1 BI-PLURILINGUISMO | p. 22 |
| 1.1. Definizione e caratteristiche | p. 22 |
| 1.1.1. Caratteristiche del bilingue | p. 22 |
| 1.1.2. Modalità del bilinguismo e lingua principale | p. 23 |
| 1.1.3. Misurazione della competenza linguistica dei bilingui | p. 24 |
| 1.2. Bilinguismo e educazione | p. 24 |
| 1.2.1. Bilinguismo e insegnamento della lingua materna | p. 26 |
| 1.2.2. Ruolo della lingua madre nella costruzione dell'identità | p. 28 |
| 1.2.3. Gli orientamenti in materia di politiche linguistiche del Consiglio d'Europa | p. 29 |
| 1.3. Esperienze europee di insegnamento della lingua araba a scuola | p. 32 |
| 1.3.1. Francia | p. 35 |
| 1.3.2. Paesi Bassi | p. 37 |
| 1.3.3. Germania | p. 39 |
| 1.3.4. Svezia | p. 40 |
| 1.3.5. Gran Bretagna | p. 41 |
| 1.3.6. Italia | p. 42 |
| CAPITOLO 2 IMMIGRATI ARABI IN ITALIA | p. 45 |
| 2.1. Quadro storico | p. 45 |
| 2.2. Dati statistici | p. 46 |
| 2.3. Composizione della comunità araba | p. 48 |
| 2.3.1. Comunità marocchina | p. 48 |
| 2.3.2. Comunità egiziana | p. 50 |
| 2.3.3. Comunità tunisina | p. 52 |
| 2.4. Alunni di origine araba | p. 53 |
| 2.5. La cultura araba nell'immigrazione | p. 55 |
| 2.5.1. L'Islam nel contesto dell'immigrazione | p. 56 |
| 2.5.2. Alcune voci delle culture arabe degli arabofoni | p. 56 |
| CAPITOLO 3 SECONDA GENERAZIONE | p. 58 |
| 3.1. Definizione | p. 59 |
| 3.2. Concetto di identità | p. 61 |
| 3.2.1. Identità etnica | p. 62 |
| 3.2.2. Identità linguistica | p. 63 |
| 3.2.3. L'Islam come manifestazione di identità | p. 64 |
| 3.3. Modelli identitari | p. 66 |
| 3.4. Prima e seconda generazione a confronto | p. 68 |
| 3.4.1. Dalla doppia assenza alla doppia appartenenza | p. 71 |

| | |
|---|-------|
| 3.4.2. La ridefinizione dei ruoli nella famiglia araba nell'immigrazione | p. 72 |
| 3.5. Seconda generazioni di arabofoni in Italia | p. 74 |

CAPITOLO 4 LA LINGUA ARABA p. 77

| | |
|---|-------|
| 4.1. L'importanza della lingua araba | p. 77 |
| 4.1.1. Lingua araba come mezzo di espressione artistica | p. 78 |
| 4.1.2. Lingua araba e religione islamica | p. 78 |
| 4.1.3. Lingua araba e identità culturale | p. 79 |
| 4.1.4. Lingua araba e identità nazionale | p. 79 |
| 4.2. Caratteristiche della lingua: l'arabo ufficiale e lingue parlate | p. 80 |
| 4.2.1. Le varietà nella lingua araba | p. 80 |
| 4.2.1.1. Diglossia | p. 80 |
| 4.2.1.2. Triglossia, quadriglossia e pluriglossia | p. 84 |
| 4.2.2. I dialetti arabi | p. 84 |
| 4.2.3. Le differenze fra l'arabo classico e il dialetto | p. 86 |
| 4.3. Quadro linguistico nel Nord Africa | p. 87 |
| 4.4. Plurilinguismo e minoranze linguistiche nel mondo arabo | p. 87 |

CAPITOLO 5 METODOLOGIA p. 91

| | |
|-----------------------------------|-------|
| 5.1. Gli obiettivi | p. 91 |
| 5.2. Metodi di rilevazione dati | p. 91 |
| 5.3. Costruzione del questionario | p. 92 |
| 5.4. Scelta del campione | p. 94 |
| 5.5. Elaborazione dati | p. 97 |

II PARTE: LA RICERCA SUL RAPPORTO TRA LINGUA E IDENTITÀ CULTURALE NEGLI ARABOFONI DI SECONDA GENERAZIONE ALL'INTERNO DEL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO

CAPITOLO 6 GLI STUDI LIVELLO UNIVERSITÀ p. 100

| | |
|-----------------------------------|--------|
| 6.1. Dati generali | p. 100 |
| 6.2. Attitudini linguistiche | p. 102 |
| 6.2.1. Lingue conosciute | p. 102 |
| 6.2.2. Lingua di padronanza | p. 103 |
| 6.2.3. Lingua più amata | p. 103 |
| 6.2.4. Lingua materna | p. 104 |
| 6.2.5. Lingua più usata | p. 104 |
| 6.2.6. Lingua desiderata | p. 107 |
| 6.3. Lingua araba | p. 109 |
| 6.3.1. Varianti dialettali | p. 109 |
| 6.3.2. Arabo standard | p. 112 |
| 6.3.3. Legame con la lingua araba | p. 114 |
| 6.3.4. L'arabo a scuola | p. 119 |

| | |
|--|--------|
| 6.4. Bilinguismo e plurilinguismo | p. 121 |
| 6.4.1. Tipo di bilinguismo | p. 121 |
| 6.4.2. Interferenze linguistiche | p. 122 |
| 6.5. Paese di origine | p. 124 |
| 6.6. Tempo libero | p. 127 |
| 6.7. I genitori, storia migratoria e trasmissione della lingua e cultura araba | p. 131 |
| 6.8. L'università e l'istruzione | p. 133 |
| 6.9. Integrazione | p. 134 |
| 6.9.1. Legame con l'Italia | p. 135 |
| 6.9.2. Discriminazione | p. 137 |
| 6.10. Identità e appartenenza culturale | p. 137 |
| 6.10.1 Italia o il Mondo Arabo? | p. 138 |
| 6.10.2 Mondo arabo o paese di origine? | p. 139 |
| 6.10.2. L'Islam come forma di appartenenza identitaria | p. 139 |

CAPITOLO 7 GLI STUDI LIVELLO SCUOLA SECONDARIA II GRADO

| | |
|--|--------|
| | p. 144 |
| 7.1. Dati generali | p. 146 |
| 7.2. Attitudini linguistiche | p. 147 |
| 7.2.1. Lingue conosciute | p. 147 |
| 7.2.2. Lingua di padronanza | p. 148 |
| 7.2.3. Lingua più amata | p. 148 |
| 7.2.4. Lingua materna | p. 149 |
| 7.2.5. Lingua più usata | p. 149 |
| 7.2.6. Lingua desiderata | p. 152 |
| 7.3. Lingua araba | p. 153 |
| 7.3.1 Varianti dialettali | p. 153 |
| 7.3.2. Arabo standard | p. 156 |
| 7.3.3. Legame con la lingua araba | p. 158 |
| 7.3.4. L'arabo a scuola | p. 162 |
| 7.4. Bilinguismo e plurilinguismo | p. 164 |
| 7.4.1. Tipo di bilinguismo | p. 165 |
| 7.4.2. Interferenze linguistiche | p. 165 |
| 7.5. Paese di origine | p. 168 |
| 7.6. Tempo libero | p. 170 |
| 7.7. I genitori, storia migratoria e trasmissione della lingua e cultura araba | p. 172 |
| 7.8. La scuola | p. 174 |
| 7.9. Integrazione | p. 177 |
| 7.9.1. Legame con l'Italia | p. 178 |
| 7.9.2. Discriminazione | p. 180 |
| 7. 10. Identità e appartenenza culturale | p. 181 |
| 7.10.1. Italia o il Mondo Arabo? | p. 182 |
| 7.10.2. Mondo arabo o paese di origine? | p. 183 |
| 7.10.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria | p. 183 |

CAPITOLO 8 GLI STUDI LIVELLO SCUOLA SECONDARIA I GRADO

| | |
|---|--------|
| | p. 189 |
| 8.1. Dati generali | p. 190 |
| 8.2. Attitudini linguistiche | p. 191 |
| 8.2.1. Lingue conosciute | p. 191 |
| 8.2.2. Lingua di padronanza | p. 192 |
| 8.2.3. Lingua più amata | p. 193 |
| 8.2.4. Lingua materna | p. 193 |
| 8.2.5. Lingua più usata | p. 194 |
| 8.2.6. Lingua desiderata | p. 197 |
| 8.3. Lingua araba | p. 198 |
| 8.3.1 Varianti dialettali | p. 198 |
| 8.3.2. Arabo standard | p. 200 |
| 8.3.3. Legame con la lingua araba | p. 204 |
| 8.3.4. L'arabo a scuola | p. 208 |
| 8.4. Bilinguismo e plurilinguismo | p. 210 |
| 8.4.1. Tipo di bilinguismo | p. 210 |
| 8.4.2. Interferenze linguistiche | p. 211 |
| 8.5. Paese di origine | p. 213 |
| 8.6. Tempo libero | p. 215 |
| 8.7. I genitori, storia migratoria e trasmissione della lingua e cultura araba | p. 217 |
| 8.8. La scuola | p. 220 |
| 8.9. Integrazione | p. 222 |
| 8.9.1. Legame con l'Italia | p. 222 |
| 8.9.2. Discriminazione | p. 224 |
| 8. 10. Identità e appartenenza culturale | p. 224 |
| 8.10.1. Italia o il Mondo Arabo? | p. 225 |
| 8.10.2. Mondo arabo o paese di origine? | p. 226 |
| 8.10.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria | p. 226 |

CAPITOLO 9 GLI STUDI LIVELLO SCUOLA PRIMARIA

| | |
|-----------------------------------|--------|
| | p. 232 |
| 9.1. Dati generali | p. 233 |
| 9.2. Attitudini linguistiche | p. 234 |
| 9.2.1. Lingue conosciute | p. 234 |
| 9.2.2. Lingua di padronanza | p. 234 |
| 9.2.3. Lingua più amata | p. 235 |
| 9.2.4. Lingua materna | p. 235 |
| 9.2.5. Lingua più usata | p. 236 |
| 9.2.6. Lingua desiderata | p. 239 |
| 9.3. Lingua araba | p. 241 |
| 9.3.1 Varianti dialettali | p. 241 |
| 9.3.2. Arabo standard | p. 243 |
| 9.3.3. Legame con la lingua araba | p. 246 |
| 9.3.4. L'arabo a scuola | p. 249 |
| 9.4. Bilinguismo e plurilinguismo | p. 251 |

| | |
|---|--------|
| 9.4.1. Tipo di bilinguismo | p. 251 |
| 9.4.2. Interferenze linguistiche | p. 252 |
| 9.5. Paese di origine | p. 254 |
| 9.6. Tempo libero | p. 256 |
| 9.7. I genitori, storia migratoria e trasmissione della lingua e cultura araba | p. 258 |
| 9.8. La scuola | p. 260 |
| 9.9. Integrazione | p. 262 |
| 9.9.1. Legame con l'Italia | p. 262 |
| 9.9.2. Discriminazione | p. 264 |
| 9. 10. Identità e appartenenza culturale | p. 265 |
| 9.10.1. Italia o il Mondo Arabo? | p. 266 |
| 9.10.2. Mondo arabo o paese di origine? | p. 266 |
| 9.10.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria | p. 267 |

CAPITOLO 10 ANALISI DEI DATI p. 272

| | |
|---|--------|
| 10.1. Analisi dei dati prendendo in considerazione la variabile <i>Livello di istruzione</i> | p. 276 |
| 10.1.1. Attitudini linguistiche | p. 276 |
| 10.1.1.1. Lingua di padronanza | p. 276 |
| 10.1.1.2. Lingua più amata | p. 276 |
| 10.1.1.3. Lingua materna | p. 277 |
| 10.1.1.4. Lingua più usata | p. 278 |
| 10.1.1.5. Conoscenza dell'arabo | p. 281 |
| 10.1.1.6. Valore attribuito alla lingua araba | p. 283 |
| 10.1.1.7. Bilinguismo o plurilinguismo | p. 286 |
| 10.1.2. Paese di origine | p. 287 |
| 10.1.2.1. Legame con il paese di origine | p. 287 |
| 10.1.2.2. Legame con l'Italia | p. 289 |
| 10.1.2.3. Genitori e trasmissione della lingua e cultura araba | p. 289 |
| 10.1.3. Socializzazione e Integrazione | p. 290 |
| 10.1.3.1. La scuola e l'integrazione | p. 290 |
| 10.1.3.2. Amici e problemi con compagni di scuola | p. 290 |
| 10.1.3.3. Discriminazione | p. 291 |
| 10.1.4. Appartenenza | p. 292 |
| 10.1.4.1. Appartenere all'Italia o al mondo arabo? | p. 292 |
| 10.1.4.2. Appartenere al Mondo arabo o al paese di origine? | p. 293 |
| 10.1.4.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria | p. 293 |
| 10.2. Analisi dei dati prendendo in considerazione la variabile <i>Genere</i> | p. 296 |
| 10.2.1. Attitudini linguistiche | p. 296 |
| 10.2.1.1. Lingua di padronanza | p. 296 |
| 10.2.1.2. Lingua più amata | p. 296 |
| 10.2.1.3. Lingua materna | p. 297 |
| 10.2.1.4. Lingua più usata | p. 297 |

| | |
|--|--------|
| 10.2.1.5. Conoscenza dell'arabo | p. 300 |
| 10.2.1.6. Valore attribuito alla lingua araba | p. 301 |
| 10.2.1.7. Bilinguismo o plurilinguismo | p. 303 |
| 10.2.2. Paese di origine | p. 304 |
| 10.2.2.1. Legame con il paese di origine | p. 304 |
| 10.2.2.2. Legame con l'Italia | p. 305 |
| 10.2.2.3. Genitori e trasmissione della lingua e cultura araba | p. 306 |
| 10.2.3. Socializzazione e Integrazione | p. 306 |
| 10.2.3.1. La scuola e l'integrazione | p. 306 |
| 10.2.3.2. Amici e problemi con compagni di scuola | p. 307 |
| 10.2.3.3. Discriminazione | p. 308 |
| 10.2.4. Appartenenza | p. 309 |
| 10.2.4.1. Appartenere all'Italia o al mondo arabo? | p. 309 |
| 10.2.4.2. Appartenere al Mondo arabo o al paese di origine? | p. 309 |
| 10.2.4.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria | p. 310 |
| 10.3. Analisi dei dati prendendo in considerazione la variabile <i>Paese di origine</i> | p. 312 |
| 10.3.1. Attitudini linguistiche | p. 312 |
| 10.3.1.1. Lingua di padronanza | p. 312 |
| 10.3.1.2. Lingua più amata | p. 312 |
| 10.3.1.3. Lingua materna | p. 313 |
| 10.3.1.4. Lingua più usata | p. 313 |
| 10.3.1.5. Conoscenza dell'arabo | p. 317 |
| 10.3.1.6. Valore attribuito alla lingua araba | p. 319 |
| 10.3.1.7. Bilinguismo o plurilinguismo | p. 322 |
| 10.3.2. Paese di origine | p. 323 |
| 10.3.2.1. Legame con il paese di origine | p. 323 |
| 10.3.2.2. Legame con l'Italia | p. 324 |
| 10.3.2.3. Genitori e trasmissione della lingua e cultura araba | p. 325 |
| 10.3.3. Socializzazione e Integrazione | p. 325 |
| 10.3.3.1. La scuola e l'integrazione | p. 325 |
| 10.3.3.2. Amici e problemi con compagni di scuola | p. 326 |
| 10.3.3.3. Discriminazione | p. 327 |
| 10.3.4. Appartenenza | p. 327 |
| 10.3.4.1. Appartenere all'Italia o al mondo arabo? | p. 328 |
| 10.3.4.2. Appartenere al Mondo arabo o al paese di origine? | p. 328 |
| 10.3.4.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria | p. 329 |

CAPITOLO 11 PROFILI IDENTITARI E LINGUISTICI

IN BASE AL *SENSO DI APPARTENENZA* p. 332

| | |
|-------------------------------|--------|
| 11.1. Attitudini linguistiche | p. 333 |
| 11.1.1. Lingua di padronanza | p. 333 |
| 11.1.2. Lingua più amata | p. 334 |

| | |
|---|--------|
| 11.1.3. Lingua materna | p. 335 |
| 11.1.4. Lingua più usata | p. 336 |
| 11.1.5. Conoscenza dell'arabo | p. 341 |
| 11.1.6. Valore attribuito alla lingua araba | p. 344 |
| 11.1.7. Bilinguismo o plurilinguismo | p. 347 |
| 11.2. Paese di origine | p. 348 |
| 11.2.1. Legame con il paese di origine | p. 349 |
| 11.2.2. Legame con l'Italia | p. 351 |
| 11.2.3. Genitori e trasmissione della lingua e cultura araba | p. 352 |
| 11.3. Socializzazione e Integrazione | p. 352 |
| 11.3.1. La scuola e l'integrazione | p. 352 |
| 11.3.2. Amici e problemi con compagni di scuola | p. 354 |
| 11.3.3. Discriminazione | p. 354 |
| 11.4. L'Islam come forma di appartenenza identitaria | p. 355 |
| 11.5. Caratteristiche dei tre profili identitari | p. 356 |
| 11.5.1. Appartenenza all'Italia | p. 356 |
| 11.5.2. Doppia appartenenza | p. 357 |
| 11.5.3. Appartenenza al paese di origine | p. 358 |
| CONCLUSIONE | p. 360 |
| APPENDICE | p. 365 |
| BIBLIOGRAFIA | p. 381 |
| SITOGRAFIA | p. 391 |

INTRODUZIONE

La molteplicità delle culture e delle lingue presenti in Italia legata anche al fenomeno migratorio è una realtà che si afferma giorno dopo giorno. Il plurilinguismo e il multiculturalismo, che caratterizzano i paesi europei oggi, li hanno sollecitati a sviluppare una visione pluralistica in diversi ambiti, e soprattutto nel settore dell'istruzione. Vari studi, nazionali e internazionali, hanno dimostrato l'esigenza di riconoscere le lingue dell'immigrazione come "lingue dell'educazione"¹.

Infatti, si parla sempre di più del ruolo della lingua materna, L1 nella costruzione identitaria, ai fini del successo scolastico e di una sana integrazione. A questo proposito si possono citare i lavori di celebri studiosi come Tullio De Mauro, James Cummins, Jean-Claude Beacco e altri. Dopo il fallimento dei modelli di esclusione e di assimilazione, il fenomeno delle seconde e terze generazioni di origine straniera viene trattato in chiave di interculturalismo, di arricchimento culturale, linguistico e umano, e non come un fenomeno provvisorio o un problema da superare².

In questo quadro si inserisce la tematica della seconda generazione di arabofoni in Italia. Nonostante la comunità di origine araba sia risultata, secondo dati Istat raccolti il 1° gennaio del 2017³, la più grande comunità di immigrati non comunitari regolarmente soggiornante in Italia, e malgrado la vicinanza geografica ai paesi arabi di provenienza, nonché l'appartenenza alla cultura mediterranea, gli studi specifici che li riguardano sono pochi. Una scarsità che non corrisponde all'interesse crescente che si è registrato verso il mondo arabo dopo la Primavera araba (2011) e non risponde a tutti gli interrogativi che le nuove generazioni di arabofoni si pongono riguardo alla loro identità.

¹ COSTE D.; CAVALLI M.; CRISAN A.; VAN DE VEN P-H, (a cura di), *Un documento europeo per le lingue dell'educazione?*, Viterbo: Setteciattà, 2009, cit. in DE RENZO F., "Diritti educativi e diritti linguistici dell'immigrazione", in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, L, n. 191, 2013, pp. 480-494, p. 493.

² AMBROSINI M.; MOLINA S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2004.

³https://www.istat.it/it/files/2017/10/Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf?title=Cittadini+non+comunitari++10%2Fott%2F2017++Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf, p. 3. (consultato il 26.10.2017).

Si nota inoltre che i pochi studi finora condotti sull'identità di queste nuove generazioni in Italia e sul loro legame con la lingua araba sono stati svolti su campioni che comprendevano alunni stranieri di tutte le nazionalità, e non riguardavano gli arabofoni in particolare, né prendevano in considerazione il ruolo della lingua araba nella loro costruzione identitaria⁴. Lo scopo principale di quei lavori era rilevare il grado di integrazione scolastica e facilitare l'apprendimento della lingua italiana. Un altro filone di ricerca si è interessato soprattutto dell'aspetto linguistico, indagando sulla percezione degli arabofoni della loro lingua messa in contatto con l'italiano⁵. A questi si aggiungono alcuni studi incentrati su aspetti legati alla questione religiosa e sul ruolo dell'Islam nella costruzione dell'identità dei giovani arabi nelle società occidentali⁶.

Mancano ricerche specifiche sul legame fra la seconda generazione di arabofoni e la lingua araba e il ruolo di questa nella costruzione della loro identità.

Questo lavoro, senza addentrarsi in indagini linguistiche in senso stretto, si propone di delineare un quadro complessivo delle problematiche educative e sociolinguistiche relative all'esperienza della seconda generazione di arabofoni in Italia e alla loro percezione del concetto di identità attraverso il legame con la lingua di origine. E ciò allo scopo di illustrare il valore che questa seconda generazione di arabofoni attribuisce alla lingua araba come marcatore di identità e di appartenenza culturale ed etnica. Questo studio mira inoltre ad analizzare le loro attitudini linguistiche e l'uso dell'arabo nella vita quotidiana, il loro bi-plurilinguismo, senza ovviamente trascurare il legame della seconda generazione con il paese di origine, il ruolo della lingua araba nel mantenerlo vivo, nonché il ruolo dei genitori nella trasmissione della lingua e cultura araba ai propri figli e, infine, il grado di mantenimento / perdita dell'arabo nel contesto immigratorio.

La ricerca si articola in due parti principali: una illustra i principi generali necessari per un inquadramento teorico del tema, la seconda è dedicata ad una

⁴ Citiamo uno studio realizzato nel 2015 dall'Istat in collaborazione con il MIUR e finanziato dal Fondo europeo per l'integrazione. L'indagine ha coinvolto 68.000 ragazzi italiani e stranieri di scuole statali secondarie di I e II grado.

⁵ VEDOVELLI M.; MASSERA S; GIACALONE RAMAT A., (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano: Franco Angeli, 2004.

⁶ FRISINA A., *Giovani musulmani d'Italia*, Roma: Carocci, 2007.

estesa ricerca sul rapporto tra lingua e identità culturale negli arabofoni di seconda generazione all'interno del sistema educativo italiano.

La prima parte, basata sullo studio della letteratura nazionale e internazionale sul tema, e necessaria per lo sviluppo della ricerca sul campo e l'elaborazione dati, è divisa in quattro capitoli e tratta i seguenti argomenti:

- nel primo capitolo è stato analizzato il bi-plurilinguismo in generale legato anche alla presenza degli immigrati e ai loro figli di seconda e terza generazione. Si è analizzato questo fenomeno che caratterizzerà sempre di più la società italiana, come tutte le società occidentali. Sono state illustrate le caratteristiche e le modalità del bi-plurilinguismo e il suo ruolo nello sviluppare strategie educative pluralistiche a livello europeo e nazionale. Tullio De Mauro sottolinea l'importanza di imparare nuove lingue ma, soprattutto, il diritto di salvaguardare la propria lingua materna⁷; altri studiosi, come Francesco De Renzo, hanno affrontato quella che è ormai diventata una questione ineludibile, cioè il rapporto fra le lingue di educazione e la lingua materna⁸. È stato trattato il ruolo dell'insegnamento della lingua materna nella costruzione dell'identità e sono stati analizzati gli orientamenti in materia di politiche linguistiche adottate dal Consiglio d'Europa. Per completare il quadro sono stati esaminati i sistemi educativi in rapporto all'insegnamento della lingua materna e le culture di origine in alcuni paesi europei che hanno una storia lunga nell'accoglienza dei figli di immigrati. Sono stati scelti la Francia, i Paesi Bassi, la Germania, la Svezia e la Gran Bretagna. Sono stati illustrati gli aspetti critici del modello assimilazionista adottato dalla Francia negli anni Settanta e Ottanta nei programmi di insegnamento della lingua araba, e gli approcci validi della strategia applicata nei Paesi Bassi e in alcuni länder tedeschi che hanno considerato i dialetti arabi come lingua madre degli arabofoni, e, di conseguenza, li hanno inseriti nei primi due anni dell'insegnamento della lingua materna. È da rilevare il successo del sistema svedese costruito sul diritto di mantenere la propria lingua materna e il principio dell'interculturalità basato su iniziative che coinvolgono la popolazione locale e le

⁷ DE MAURO T., "Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse", in *LIDI. Lingue e idiomi d'Italia*, 1, 2006, pp. 11-37.

⁸ DE RENZO F., "Educazione linguistica e plurilinguismo nell'Italia di oggi", in LO CASTRO G., PORCIANI E., VERBARO C., (a cura di), *Visitare la letteratura, Studi per Nicola Merola*, Pisa: Edizioni ETS, 2014, pp. 175-190.

comunità di immigrati. Il capitolo si conclude con una ricerca su alcuni esempi italiani di insegnamento della lingua araba agli arabofoni.

Il secondo capitolo è dedicato agli immigrati arabi in Italia e mira a ricostruire il quadro storico dell'immigrazione araba, l'importanza della comunità araba residente sul suolo nazionale, la sua composizione, i paesi di provenienza con l'evidente maggior presenza numerica della comunità marocchina. In seguito sono state illustrate le condizioni socioculturali della prima generazione, rivolgendo l'attenzione alle tre comunità arabe più numerose, presenti sul territorio italiano: la comunità marocchina, egiziana e tunisina. Infine è stata rilevata l'importante presenza di alunni di origine araba nei diversi livelli del sistema educativo italiano. Il capitolo si conclude con brevi cenni alle relazioni con la cultura arabo-islamica.

Il terzo capitolo è incentrato sulle seconde generazioni. Il primo punto tratta la problematica della loro definizione e la classificazione fornita da Rubén G. Rumbaut⁹, in base a una concezione decimale, utile per delimitare il campo di studio di questa ricerca. Poi si è passato ai concetti di identità, indispensabili per chiarire i processi di costruzione dell'identità in contesti migratori, partendo dall'identità etnica e linguistica e studiando anche la tendenza di alcuni giovani arabi di considerare la religione islamica come forma di manifestazione identitaria nelle varie società occidentali. Per completare il quadro sono stati illustrati alcuni modelli adottati dalla seconda generazione nel suo processo di costruzione identitaria in Italia, come emerge dalle ricerche di illustri studiosi italiani, come Maurizio Ambrosini, Roberta Bosiso, Enzo Colombo, Luisa Leonini, Graziella Favaro e altri. Sono stati riportati anche altri esempi tratti dalla letteratura internazionale, soprattutto i contributi di studiosi e scrittori arabi, come Salim Abou, Abdelmalek Sayad, Tahar Ben Jelloun e Amin Maalouf con il suo celebre saggio intitolato *L'identità*.

Da quando ho lasciato il Libano nel 1976 per trasferirmi in Francia, mi è stato chiesto innumerevoli volte, con le migliori intenzioni del mondo, se mi sentissi “più francese” o più “libanese”. Rispondo invariabilmente “l'uno e l'altro!”

⁹ RUMBAUT R. G., “Assimilation and its Discontents: between Rhetoric and Reality”, in *International Migration Review*, vol. 31, n. 4, 1997, pp. 923-960.

scrupolo di equilibrio o di equità, ma perché, rispondendo in maniera differente, mentirei. Ciò che mi rende come sono e non diverso è la mia esistenza fra due paesi, fra due o tre lingue, fra parecchie tradizioni popolari[...].

Metà francese, dunque, e metà libanese? Niente affatto. L'identità non si suddivide in compartimenti stagni, non si ripartisce né in metà, né in terzi. Non ho parecchie identità, ne ho solo una, fatta di tutti gli elementi che l'hanno plasmata, secondo un "dosaggio" particolare che non è mai lo stesso da una persona all'altra¹⁰.

Per capire meglio la problematica dell'identità della seconda generazione era indispensabile chiarire le differenze fra la prima e la seconda generazione di arabofoni in Italia, e metterli a confronto per spiegare il passaggio dall'*assenza* della prima generazione, come la chiama Sayad, alle rivendicazioni dei giovani della seconda generazione che reclamano il diritto a essere cittadini a pieno titolo, senza rinunciare alla cultura di origine.

Questi giovani di seconda generazione sono chiamati ad affrontare il problema di costruire un'identità doppia e molteplice e di trovare il giusto equilibrio fra il richiamo della famiglia a mantenere la cultura e la lingua di origine, da una parte, e la necessità di adeguarsi al contesto scolastico e socioculturale della società di accoglienza, dall'altra.

Le seconde generazioni formate sui banchi di scuola e davanti ai televisori europei hanno interesse, stili di vita e desideri di consumo che tendono a ricalcare fedelmente quelli dei coetanei: difficilmente considereranno per sé accettabili le modalità di *integrazione subalterna* sperimentata dei genitori [...] una seconda discontinuità riguarda quella specifica *ricerca di identità* che deve necessariamente essere affrontata dai figli degli immigrati. Il passaggio dall'adolescenza alla prima età adulta è comparativamente più arduo per le seconde generazioni immigrate. Soprattutto in quella fase, in cui si consolidano consapevolmente la dimensione identitaria e il sistema dei valori dell'individuo, si oscilla in permanenza tra due desideri di opposto segno, entrambi legittimi: il desiderio di essere uguale e il desiderio di essere diverso, di vicinanza e di allontanamento, di mimesi familiare e di emancipazione individuale.[...]. In effetti, non esiste per loro soltanto la sindrome del voler essere "uguali" e "diversi", ma la difficile scoperta, che un'identità auto evidente e naturale *per sé* risulta invece tutta da costruire e negoziare dentro un contesto che la percepisce come diversa e critica¹¹.

¹⁰ MAALOUF A., *L'identità*, Milano: Bompiani, 2005, pp.7-9.

¹¹ AMBROSINI M.; MOLINA S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, cit., pp. XIV-XV.

Il quarto capitolo è dedicato all'arabo e alla sua importanza anche nel contesto di immigrazione, essendo questa lingua legata in modo indissolubile al concetto dell'arabicità e alla religione islamica. L'arabo è la lingua nella quale è stato rivelato il Corano. Inoltre, si è analizzato il ruolo della lingua come strumento dell'identità culturale araba e come fattore di identità nazionale.

In questo capitolo è stata studiata un'altra caratteristica fondamentale della lingua araba: la diglossia o la pluriglossia, ovvero la coesistenza di due o più varietà della lingua araba: quella alta, *fushā*, la lingua di prestigio che viene solitamente scritta e si apprende a scuola, e la varietà bassa dialettale, *'āmmiyya*, la lingua usata nella vita quotidiana che viene trasmessa dai genitori ed è la vera lingua materna di ogni arabo. Si è ritenuto inoltre necessario trattare i diversi livelli di arabo, soprattutto l'Arabo Standard Moderno (il Modern Standard Arabic MSA), ovvero la lingua dei programmi di istruzione scolastica, dei mass media, della letteratura ecc. Siccome le peculiarità della lingua araba rimangono vive nel contesto immigratorio era utile, per completare il quadro linguistico, parlare dei diversi dialetti presenti nel mondo arabo con speciale attenzione al quadro linguistico del Nord Africa, da dove proviene la stragrande maggioranza degli immigrati arabi di prima generazione presenti in Italia. Infine, si è accennato alla questione del plurilinguismo esterno e interno, e alle minoranze linguistiche nel mondo arabo.

La seconda parte è una ricerca sul campo condotta sulla base dell'assunto del legame fra la lingua materna, ovvero la prima lingua, e la costruzione identitaria delle seconde generazioni. L'indagine empirica mira in primis a valutare l'importanza di questo legame nel caso dei giovani arabofoni, attraverso i dati relativi alle loro attitudini linguistiche, e alle modalità di gestione e di utilizzo dell'arabo, all'interno dei vari ambiti e per le diverse finalità. Esplora anche le abilità linguistiche acquisite da questi giovani nell'arabo standard e dialettale, e il grado del loro bi-plurilinguismo. Uno degli obiettivi principali è illustrare il legame fra l'identità linguistica e il senso di appartenenza etnica e culturale, attraverso l'individuazione delle strategie identitarie adottate dagli informanti e il loro legame con la lingua araba e la cultura di origine. La ricerca si è interessata anche di verificare la vitalità della lingua araba nel contesto d'immigrazione e il

ruolo dei genitori nella trasmissione della lingua araba e nel mantenere vivo il legame con il paese di origine.

Per raggiungere questi scopi si è scelto di utilizzare un questionario strutturato, come metodo quantitativo per la rilevazione dei dati. Nel 70% dei casi, ho partecipato attivamente alla compilazione del questionario, che quindi si è trasformato in una traccia di intervista strutturata. Questa strategia ha permesso di creare un clima di fiducia con l'informante che ha avuto la possibilità di scegliere anche l'arabo dialettale per rispondere al questionario. Ciò mi ha permesso di verificare la sua padronanza delle quattro abilità linguistiche, individuare la strategia dialogica adottata, e cogliere i fenomeni di interferenza linguistica, oltre ad avere la possibilità di sondare il valore che egli attribuisce alla lingua araba come marcatore di identità.

Questa ricerca ha come oggetto di studio alunni di alcune scuole della capitale e studenti universitari delle Università di Roma e di Napoli¹². Tutti i partecipanti alla ricerca appartengono alla seconda generazione; sono quindi nati in Italia o arrivati in età prescolare e hanno uno o entrambi genitori di origine araba, a prescindere dal paese arabo di origine. La scelta di includere una fascia di età estesa, da 6 a 26 anni, nasce dalla necessità di esplorare il fenomeno della seconda generazione nella sua complessità e nel suo pieno dinamismo. Malgrado ciò non si può pensare che il campione possa rappresentare tutta la seconda generazione degli arabofoni residenti a Roma, perché esclude i giovani che non sono inseriti in un ciclo di istruzione e tutti i nati nel paese di origine dove hanno frequentato alcuni anni scolastici prima di arrivare in Italia. Ai fini della ricerca non si è fatta alcuna distinzione fra gli arabofoni con o senza cittadinanza italiana.

Il campione è formato da 145 soggetti divisi in quattro sottocampioni a seconda del livello di studio: universitario, scuola secondaria di II grado, scuola secondaria di I grado e scuola primaria. Conclusa la raccolta dei dati, tutte le informazioni sono state trasformate in valori numerici e inserite in un programma di elaborazione dati.

¹² Si tratta di studenti delle Università di Roma La Sapienza, Roma Tre, Unint, e dell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale".

Nel sesto, settimo, ottavo e nono capitolo sono stati illustrati i risultati dell'analisi di ogni livello di istruzione in modo descrittivo. Si è seguito sempre lo stesso ordine e la stessa numerazione dei grafici, iniziando con un primo punto dedicato ai dati generali per passare poi al secondo punto, le attitudini linguistiche (lingua di padronanza, lingua più amata, lingua materna, lingua desiderata, lingua più usata nei diversi domini), mentre il terzo punto è dedicato alla lingua araba (le abilità linguistiche sia nell'arabo standard moderno sia in una variante dialettale, il grado di fierezza provato dagli informanti nel parlare arabo e cosa la lingua araba rappresenta per loro). Per completare il quadro è stata raccolta l'opinione del campione sulla questione dell'insegnamento dell'arabo a scuola; il quarto punto è focalizzato sul bi-plurilinguismo (frequenza e modalità delle interferenze linguistiche); il quinto punto ha come argomento il legame con il paese di origine e cosa questo rappresenta per il campione; il sesto punto tratta il tema del tempo libero per comprendere il grado di socializzazione, l'uso della lingua araba nel tempo libero, il legame con la cultura araba e il credo religioso; il settimo punto è dedicato ai genitori (storia migratoria e livello di istruzione, e il loro ruolo nel trasmettere la lingua e la cultura araba); l'ottavo punto è incentrato sull'università o la scuola come luoghi di socializzazione e dove apprendere cose nuove, e si interessa anche del grado di inserimento dei giovani nell'ambiente scolastico o universitario, ed eventuali loro insuccessi nell'ambito del processo di apprendimento; il nono punto è dedicato all'integrazione e, in particolare, si indaga il legame con l'Italia, i progetti futuri e si prendono in esame eventuali discriminazioni subite; infine, il decimo punto riguarda il senso di appartenenza etnica e culturale (all'Italia, al mondo arabo e/o al paese di origine, oppure a entrambi le nazioni e culture).

Le conclusioni inserite alla fine di ogni capitolo riassumono i risultati relativi a ciascun livello di istruzione.

Nel decimo capitolo è stato rielaborato l'insieme dei dati, individuando gli elementi comuni fra tutti i partecipanti alla ricerca. In seguito, è stata applicata una analisi bivariata, incrociando i dati con le tre variabili:

- Livello di istruzione che corrisponde alla fascia di età

- Genere
- Paese di origine dei genitori (o uno di loro per le coppie miste).

L'illustrazione dei risultati segue anche qui un ordine comune in base a quattro parametri socioculturali: attitudini linguistiche; il legame con il paese di origine; grado di socializzazione e integrazione, e il senso di appartenenza.

Nell'undicesimo capitolo sono stati raccolti i risultati finali in base al senso di appartenenza, considerato da diversi studiosi, come Abdelmalek Sayad¹³ un criterio di classificazione dei modelli di identificazione delle seconde generazioni. Da questa ricerca emergono tre profili identitari (sentirsi italiano, sentirsi arabo, sentirsi italo-arabo) che sono stati analizzati attraverso un'analisi bivariata, incrociando i dati con la variabile *Senso di appartenenza*.

Per concludere, si deve chiarire che lo studio da me condotto non pretende certo di fornire risposte a tutti gli aspetti complessi e variegati dell'argomento trattato. Vuole essere piuttosto un primo passo che introduca a ulteriori ricerche in quest'ambito, nuovo e poco esplorato, ma sicuramente di straordinario rilievo per l'Italia, che si trova ad affrontare la sfida dell'accoglienza di questi giovani di seconda generazione i quali svolgeranno un ruolo importante nella società del futuro.

¹³ SAYAD A., *Les enfants illégitimes, L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Paris: Raisons d'agir, 2006.

Ringraziamenti

Il mio primo ringraziamento va al prof. Francesco De Renzo, mio tutor e direttore di questa ricerca, per il suo costante aiuto e incoraggiamento, e per i suoi preziosi consigli e suggerimenti che mi hanno guidata sin dal primo passo in questo percorso.

Ringrazio la prof.ssa Maria Ines Avino, la prof.ssa Isabella Chiari, la prof.ssa Cristina Solimando, la prof.ssa Giselle Vanhese e la dott.ssa Ada Barbaro per l'aiuto, e per il sostegno scientifico e umano che mi hanno fornito.

Ringrazio i dirigenti scolastici degli Istituti presso cui è stata svolta la ricerca (Istituto Comprensivo Via Cutigliano, Istituto Comprensivo Statale "Via Cornelia 73"; Istituto Comprensivo Via Raparelli, 60; Istituto Statale Lucio Lombardo Radice; Istituto Istruzione Superiore E. Amaldi) e ai dottori e dottoresse: Carlo Colombo, Adelaide Granese, Flavia Migliariucci, Germano Monti, Brunella Pinto, Carla Raspadori, Fabrizio Vece per l'aiuto e la preziosa collaborazione.

Un sentito ringraziamento rivolgo anche al dott. Fawzi Mrabit, direttore del Centro Culturale tunisino a Roma, per la sua collaborazione e il suo aiuto.

Ringrazio di cuore il mio compagno di vita, Sami Haddad che mi è stato vicino anche questa volta.

Un grazie molto sentito va, infine, a tutti gli arabofoni di seconda generazione che hanno partecipato a questa ricerca dedicandomi tempo, fiducia ed entusiasmo, specialmente gli studenti universitari. Ringrazio Sara, Mariam, Sherif, Suzane, Sajida, Amir, Kawthar, Dalila, Magida, Isma'il, Sukaina, Fatima, Nezha, Sofia, Samar, Dunya, Magida, Hassan, Layla, Mohammad e tutti gli altri ragazzi e ragazze che hanno risposto al mio questionario: senza la loro preziosa collaborazione questa ricerca non avrebbe potuto vedere la luce.

PARTE I

ASPETTI GENERALI

CAPITOLO 1

BI-PLURILINGUISMO

1.1. Definizione e caratteristiche

È molto difficile trovare una definizione del bilinguismo, e di conseguenza anche del plurilinguismo. Questa ricerca si baserà sulla tesi di Siguan e Mackey che definiscono il bilingue come “persona che, oltre alla sua prima lingua, possiede una competenza analoga in un'altra lingua e che è capace di usarle entrambe in qualsiasi circostanza con uguale efficacia”¹⁴.

La definizione sottolinea l'equilibrio perfetto nella conoscenza e nell'uso di registri linguistici ma si riferisce chiaramente a un bilinguismo perfetto o ideale. Nella realtà le persone bilingue si avvicinano, più o meno, a questo ideale. È questa una visione condivisa da altri linguisti, come ad esempio François Grosjean, il quale afferma che “un” bilingue non è la somma di “due” monolingue, ma un unico parlante dotato di propria competenza linguistica e meritevole di propria specifica; secondo questo approccio, il bilingue utilizza una lingua e poi l'altra, oppure le due lingue insieme, secondo i parametri della situazione comunicativa. Per valutare questo tipo di *competenze* bisogna studiare la comunicazione del bilingue nel suo insieme e nella sua realtà¹⁵.

1.1.1. Caratteristiche del Bilingue

a- la prima caratteristica del bilingue è la sua capacità di separare i codici linguistici e mantenere la loro indipendenza. Per Siguan e Mackey un bilingue “quando utilizza la lingua A, emette suoni, produce parole e costruisce frasi solo secondo le regole di questa lingua”¹⁶. Questa separazione quasi automatica inizia molto presto e, tra i tre e i quattro anni, è ben stabilita. Ma questa capacità non è mai completa, ogni bilingue usando la lingua A, per esempio, introduce elementi,

¹⁴ SIGUÀN M., MACKEY W.F., *Educazione e bilinguismo*, Nuoro: Insula, 1992, p. 30.

¹⁵ GROSJEAN F., “Le bilinguisme : vivre avec deux langues”, in *Tranel*, n. 7, Neuchâtel: 1984, pp. 15-39, cit. in BILLIEZ J., “La langue comme marqueur d'identité”, in *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 1, n. 2, 1985, pp. 95-105, consultabile sul sito: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982. (consultato il 16.09.2016).

¹⁶ SIGUÀN M., MACKEY W.F., *Educazione e bilinguismo*, cit., p. 32.

fonetici, semantici o sintattici, della lingua B e viceversa. Le interferenze linguistiche sono questi passaggi di elementi da una lingua all'altra. Più le interferenze sono frequenti più il bilinguismo è imperfetto.

Le interferenze si producono in favore della lingua predominante, ma paradossalmente fanno emergere l'indipendenza dei due sistemi linguistici e non il contrario;

b- la capacità di passare rapidamente e facilmente da un sistema linguistico all'altro secondo il contesto ambientale, ciò che Siguàn e Mackey chiamano *l'alternanza*¹⁷;

c- la capacità di continuare nella lingua B una conversazione o argomentazione cominciata nella lingua A, o viceversa. Questo fenomeno va ricondotto al tema dell'*irriducibilità*: non tutti i significati sono esprimibili sia una lingua che nell'altra. Lingue diverse possono esprimere in parte significati comuni, ma accade spesso che gli idiomatismi non abbiano una espressione equivalente in un'altra lingua. Le lingue riflettono differenze culturali delle comunità che le parlano. L'irriducibilità delle lingue è allora il riflesso delle singolarità e irriducibilità delle culture¹⁸.

1.1.2. Modalità del Bilinguismo e lingua principale

Sempre secondo Siguàn e Mackey è necessario distinguere fra un bilinguismo equilibrato, secondo il quale un bilingue possiede un sistema significativo comune con il quale si può accedere alle due lingue, e un bilinguismo non equilibrato, che si riferisce ad un soggetto bilingue che possiede un sistema ugualmente significativo in tutte le due lingue ma rimane legato ad una delle due lingue¹⁹. Come accennato prima è quasi impossibile trovare un bilinguismo perfettamente equilibrato o un bilinguismo ideale²⁰: nella grande maggioranza dei casi una delle lingue acquisisce una posizione predominante e viene chiamata la *lingua principale* ed è quella che risulta come meglio

¹⁷ Ivi, p. 32.

¹⁸ Ivi, p. 33.

¹⁹ Ivi, p. 38.

²⁰ È il caso di individui che hanno acquisito le due lingue nella prima infanzia in famiglie che valorizzano le due lingue, che hanno avuto un'educazione scolastica bilingue, e che successivamente hanno contatti in una società che usa e valorizza tutte e due le lingue, e che si sentono integrati nelle due culture legate a queste lingue.

conosciuta, la più familiare²¹. Generalmente la lingua principale è anche la prima lingua acquisita nell'infanzia; esistono tuttavia bambini che acquisiscono una seconda lingua e la trasformano in loro prima lingua.

Siguàn e Mackey sottolineano che le varietà del bilinguismo sono il risultato di determinate circostanze sociali che influenzano la coesistenza delle due lingue²², perché la lingua non è soltanto un mezzo di comunicazione con gli altri all'interno di un certo gruppo, ma anche il simbolo visibile dell'appartenenza o l'identità del gruppo, ed è la forma espressiva di una cultura, di una concezione del mondo, di un sistema di valori e di modi di vivere in società. C'è un legame profondo fra lingua e cultura. Imparare una lingua non implica soltanto l'apprendimento di un sistema linguistico o di un sistema educativo, ma un avvicinamento alle forme culturali espresse attraverso la lingua.

1.1.3. Misurazione della competenza linguistica dei bilingui

La prima difficoltà nella valutazione della competenza linguistica di un soggetto è dovuta al fatto che gli aspetti della competenza linguistica sono molto diversi e indipendenti fra di loro; bisogna tenere in considerazione dunque la competenza semantica, morfosintattica, altre competenze del linguaggio, la fonetica, la distinzione tra le diverse modalità della lingua, ecc. È difficile trovare dei bilingue con una competenza perfetta in tutte gli aspetti nelle due lingue; è più facile trovare bilingue con chiaro predominio di una lingua per tutti gli aspetti della competenza, ma anche con competenze più elevate in alcuni aspetti della lingua A e più elevata in certi aspetti della lingua B. Infatti sono molti casi in cui un parlante comprende e parla due o più lingue, ma è in grado di leggere e scrivere solo in una²³. Questa considerazione acquisisce una particolare importanza quando una delle lingue conosciute è una varietà dialettale della stessa, come è il caso della lingua araba.

1.2. Bilinguismo e educazione

²¹ ABDELILAH-BAUER B., *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2008.

²² SIGUÀN M., MACKEY W.F., *Educazione e bilinguismo*, cit., p. 45.

²³ Ivi, p. 39.

La molteplicità delle culture e delle lingue presenti nei paesi europei, legata anche al fenomeno migratorio, e il difficile processo di integrazione hanno sviluppato una visione pluralistica in diversi ambiti, e soprattutto nel settore dell'istruzione. Secondo Tullio De Mauro: "Nel mondo d'oggi non si vede altra via, per affermare i pari diritti di individui e popoli, se non la via di un'intensa educazione plurilingue generalizzata"²⁴.

Nella scuola moderna, il pluralismo linguistico e culturale è diventato oramai un dato di fatto. Sui banchi di scuola si sono sviluppate nuove forme di rapporti con le lingue, le culture e le identità che si costruiscono e crescono. La scuola si è trasformata in un luogo ideale per le mediazioni linguistiche e identitarie, un luogo preferenziale per i processi di costruzione identitaria degli studenti in una società sempre più multiculturale²⁵. Massimo Vedovelli sottolinea il fatto che "le comunità immigrate costituiscono nuove minoranze linguistiche, cioè soggetti che, aumentando il tasso di diversificazione idiomantica di una comunità, rappresentano un fattore dell'evoluzione della loro condizione linguistica. In tale posizione gli immigrati stranieri contribuiscono a ristrutturare lo spazio linguistico italiano"²⁶.

La questione della seconda generazione di immigrati non viene più esposta nei termini di differenze e difficoltà, ma di diversità e pluralità delle appartenenze, che sono a loro volta soggetto di un continuo processo di negoziazione, di aggiustamenti e di ricostruzione in funzione dell'ambiente socioculturale che non è mai statico. In questo contesto si sono sviluppate le teorie di una educazione scolastica plurilingue²⁷.

²⁴ DE MAURO T., "Presentazione", in SIGUÀN M., MACKEY W.F., *Educazione e bilinguismo*, cit., p. 21.

²⁵ Alcuni studiosi sono di idea diversa: per esempio Diane Gerin-Lajoi la descrive come luogo di tutte le crisi. Cfr. GERIN-LAJOIE D., "La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste", in *Éducation et Francophonie*, 34(1), 2006, pp. 2-9. Tariq Ragi, invece, la vede come un luogo preferenziale di confronto: si rimanda a RAGI T., *Minorités culturelles, École républicaine et configurations de l'état-nation*, Paris: L'Harmattan, 1997. p. 149.

²⁶ VEDOVELLI M., "Obiettivi e quadri teorici di riferimento della ricerca a Torino", in VEDOVELLI M.; MASSERA S; GIACALONE RAMAT A., (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, cit., p. 19.

²⁷ SABATIER C., "Appartenances Identitaires de Jeunes Français-Maghrébins à l'École Élémentaire Française : Entre Maux et Pratiques", cit., pp. 62-90.

1.2.1. Bilinguismo e insegnamento della lingua materna

Una lingua può essere considerata materna a prescindere dalla maggiore o minore padronanza della stessa²⁸. Si legge infatti: “La lingua-madre è elemento di continuità e coesione anche nel caso in cui il soggetto immigrato si riconosca nello stile di vita della comunità ospitante”²⁹.

Tullio De Mauro sottolinea l'importanza di imparare nuove lingue ma soprattutto il diritto di salvaguardare la propria lingua materna.

La lingua, la lingua propria, non è uno strumento esterno agli umani che si possa prendere e lasciare a seconda delle occorrenze, non è un rivestimento estrinseco di ciò che si pensa e si sente, è parte intima e costitutiva dell'essere umano, [...] un vero e proprio sesto senso. Ciò che è straordinario è che questo sesto senso è tanto profondamente legato alle pieghe più intime della nostra personalità quanto, nello stesso tempo, è collegato alla cultura in cui nasciamo e viviamo e ci accomuna anzitutto agli altri da cui e con cui impariamo a convergere verso le medesime forme d'una medesima lingua [...] La tutela dei diritti linguistici, la tutela del diritto a poter usare la propria lingua identitaria, a svilupparne il possesso, a vederla rispettata comincia di qui. [...] La persona umana, nelle sue dimensioni biologiche, fisiche, culturali, sociali, ha diritto alla tutela della propria lingua. E per quanto abbiamo detto ciò comporta necessariamente la tutela della lingua non solo del singolo, ma della comunità intera in cui una persona si è linguisticamente formata e vive³⁰.

De Mauro affermo poi che l'apprendimento delle lingue straniere non dovrebbe essere separato dall'insegnamento della lingua materna³¹. Per Edvige Costanzo, perdere la lingua materna significa perdere una parte di sé³², mentre per Siguan e Mackey rinunciare alla propria lingua agli inizi dell'educazione contraddice le teorie della pedagogia moderna: tutte queste opinioni vengono

²⁸ BILLIEZ J., “La langue comme marqueur d'identité”, in *Revue européenne de migrations internationales*, vol. 1, n. 2, 1985, pp. 95-105.

²⁹ D'IGNAZI P., *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Milano, Franco Angeli, 2008.

³⁰ DE MAURO T., “Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse”, cit., p. 32.

³¹ DE MAURO T., Dieci Tesi, <http://www.giscel.org/>, (consultato il 19.09.2017).

³² COSTANZO E., *L'éducation linguistique en Italie; une expérience pour l'Europe? Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : SSIS-UNICAL, Conseil de l'Europe, 2003.

accostate dalle raccomandazione dell'Unesco sul diritto di ogni bambino nel ricevere una educazione nella propria lingua³³.

Francesco De Renzo chiarisce ampiamente la problematica spiegando che “Sia a livello internazionale sia a livello nazionale l'educazione plurilingue costituisce un tema costante del dibattito politico e educativo e il rapporto tra la lingua o le lingue della scuola e la lingua materna dei singoli individui costituisce un argomento ineludibile”³⁴.

L'autore sostiene che la questione viene affrontata sul piano pedagogico e didattico su due livelli: conoscenza della lingua italiana come condizione essenziale per l'esercizio della piena cittadinanza e riconoscimento del ruolo essenziale della lingua materna nel percorso educativo³⁵, considerando il rapporto degli alunni stranieri con la lingua madre uno degli aspetti più problematici dell'educazione democratica. È inoltre dimostrata l'importanza dell'identità linguistica e culturale nel processo educativo, sottolineando il fatto che per moltissimi soggetti della seconda generazione il dialetto o la lingua di minoranza non sono in opposizione all'italiano, ma entrambi costituiscono vere e proprie *altre lingue materne*³⁶.

Il fatto che la presenza di soggetti appartenenti a lingue e culture diverse, spesso distanti tra loro e da quella del paese ospitante, abbia cambiato radicalmente consuetudini e modalità di insegnamento, ha favorito l'accordo tra numerosi studiosi sia a livello nazionale³⁷ che internazionale³⁸ rispetto all'importanza dell'insegnamento della lingua materna ai figli degli immigrati, non solo per il suo valore nello sviluppo del senso di appartenenza ma anche per il

³³ SIGUÀN M., MACKKEY W.F., *Educazione e bilinguismo*, cit., p.120.

³⁴ DE RENZO F., “Educazione linguistica e plurilinguismo nell'Italia di oggi”, in LO CASTRO G., PORCIANI E., VERBARO C., (a cura di), *Visitare la letteratura*, cit., pp. 175-190.

³⁵ DE RENZO F., “Diritti educativi e diritti linguistici dell'immigrazione”, cit., p. 489.

³⁶ DE RENZO F., “Educazione linguistica e plurilinguismo nell'Italia di oggi”, cit., p. 176.

³⁷ VEDOVELLI M, A.A., *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Perugia: Guerra, 2010; BALBONI P. E., *Educazione bilingue*, Perugia: Guerra, 1996; SCHIAVI FACHIN S. (a cura di), *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Udine: Forum, 2003; GILARDONI S., *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, Milano: EDUCatt, 2009.

³⁸ EXTRA G.; Verhoeven L., *Bilingualism and migration*, Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1999; BEACCO J.-C., BYRAM M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe—De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des Politiques linguistiques Conseil de l'Europe, Strasbourg 2003 ; FISHMAN J., *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo: Minerva Italica, 1979.

suo ruolo positivo in una sana integrazione e in vista di un successo scolastico³⁹. Questa tesi viene confermata da diversi studi empirici⁴⁰.

1.2.2. Ruolo della lingua materna nella costruzione dell'identità

La lingua materna, secondo Jean-Claude Beacco⁴¹, è l'unica in grado di garantire la trasmissione dell'identità culturale da una generazione ad un'altra. Lo studioso fa notare che se la lingua materna, o la prima lingua in ordine cronologico di acquisizione, è la lingua materna, parlata dalla madre e dal padre, la situazione cambia all'interno di un contesto migratorio in cui il bambino potrebbe sentire un'altra lingua, parlata ad esempio da fratelli e sorelle. In questo caso si tratta di solito della lingua del paese ospitante, in confronto alla quale la lingua del paese di origine riveste un valore identitario e di appartenenza culturale a prescindere, dal grado di uso o di padronanza. Lo stesso studioso fa notare che i figli degli immigrati possono riconoscersi in una delle due lingue ma anche in tutte e due le lingue: questa possibilità è definita come "Bilinguismo migrante" e rappresenta una ipotesi ribadita anche da Francesco de Renzo. Si legge infatti: "È difficile che i bambini nati in Italia abbiano come lingua madre esclusivamente un dialetto o una lingua di minoranza e, sia pure in misura minore, una delle lingue immigrate. È più probabile, invece, che già da piccoli vi sia un'esposizione a due o più lingue, e che, quindi, le lingue materne siano più di una"⁴².

Questo vuol dire che la lingua materna dei ragazzi figli di migranti merita una riflessione a parte, in quanto ogni soggetto la percepisce in maniera diversa. Tutte le lingue possono entrare in contatto tra loro in una infinità di combinazioni possibili, e ciò rende l'identificazione in un solo codice, vale a dire quello della lingua materna, difficile.

Lo studioso franco-libanese Nazir Hamad afferma che la lingua materna ha un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità individuale⁴³; basandosi su

³⁹ DE RENZO F., "Diritti educativi e diritti linguistici dell'immigrazione", cit., p. 489.

⁴⁰ MOHAMED A., *Langues et identité. Les jeunes maghrébins de l'immigration*, Paris : Sides, 2003.

⁴¹ BEACCO J.-C., *Langues et répertoire de langue : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005, pp. 9-10.

⁴² DE RENZO F., "Educazione linguistica e plurilinguismo nell'Italia di oggi", cit., p. 182.

⁴³ HAMAD N., *La langue et la frontière, la double appartenance et le polyglottisme*, Paris : Denoël, 2004.

studi di vari psicologi, egli ricorda che la madre rappresenta l'Altro per il bambino, il primo interlocutore, e da qui la lingua materna diventa una base fondamentale della relazione tra il Sé e l'Altro⁴⁴. La lingua materna, con il suo valore affettivo e il retaggio socioculturale che le appartiene, insieme alla vitalità etnolinguistica che le è propria, gioca un ruolo importante nello sviluppo dell'individuo bi- o plurilingue.

Paola D'Ignazi afferma che la valorizzazione e il mantenimento della lingua madre sono due fattori necessari per la costruzione dell'identità del bambino e per fornirgli un codice di riferimento di comportamenti sociali affettivi. Secondo la studiosa

La lingua-madre è elemento di continuità e coesione anche nel caso in cui il soggetto immigrato si riconosca nello stile di vita della comunità ospitante. L'uso della lingua madre, che in molti casi tende a mescolarsi a quello della lingua italiana, verosimilmente può rappresentare sul piano fantasmatico un ritorno possibile e far parte del "*mito del ritorno*", diventando simbolo della propria cultura, che nella nuova realtà esistenziale assume tinte sempre più sfocate⁴⁵.

In questa ottica numerosi studi sostengono che il mantenimento di codici linguistico-culturali del paese d'origine favoriscano una maggiore integrazione nel processo di socializzazione dei giovani⁴⁶.

1.2.3. Gli orientamenti in materia di politiche linguistiche del Consiglio d'Europa

Con l'aumento dell'immigrazione nell'Unione Europea è emersa la necessità dell'insegnamento delle lingue di origine delle comunità migranti. Le prime direttive sul diritto di usufruire dell'insegnamento della lingua materna e della cultura del paese di origine sono nate per fornire supporto ai figli dei

⁴⁴ Ivi, p. 144.

⁴⁵ D'IGNAZI P., *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, cit. p. 124.

⁴⁶ BINDI L., "La questione. Studi sull'integrazione delle seconde generazioni", in BALDASSARE L.; VERDEROSA L., (a cura di) *Uscire dall'invisibilità, Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Roma: Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus Direzione Attività culturali e Comunicazione, 2005, pp. 11-23.

lavoratori migranti (da altri paesi europei) in prospettiva del loro rientro e reintegrazione nel sistema scolastico dei paesi di origine⁴⁷.

Nelle prime fasi, le politiche europee sull'educazione dei figli dei migranti hanno assunto un carattere assimilazionista⁴⁸, che implica l'abbandono di valori e caratteristiche culturali di origine, compresi la lingua materna, in prospettiva dell'inserimento nella cultura dominante. A partire dagli anni Settanta, anche grazie alla raccomandazione del Consiglio d'Europa, si è registrato un graduale cambiamento verso politiche d'integrazione basate prima sul multiculturalismo e infine sull'interculturalismo⁴⁹.

Si fa riferimento alla *Risoluzione della Commissione Cultura sull'integrazione degli immigrati in Europa grazie alle scuole e a un insegnamento plurilingue*, approvata nell'ambito del Parlamento Europeo nel 2005⁵⁰ e alla *Conclusioni del Consiglio (dell'Unione Europea) del 26 novembre 2009 sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio*⁵¹.

Le ricerche di vari studiosi sul legame fra la padronanza della lingua materna e lo sviluppo cognitivo e la capacità di acquisire la L2 hanno spinto diversi stati europei a sviluppare politiche e programmi per l'insegnamento della

⁴⁷ Si tratta della direttiva del Consiglio della Comunità europea del 25 luglio 1977, n. 486 che garantiva il diritto all'insegnamento della lingua madre ai figli dei lavoratori immigrati da altri paesi della Comunità Europea, e non ai figli degli immigrati extracomunitari. Si veda il link http://www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/attivita-culturali/promozionilingua/iniziativa-promozione/direttiva_486.pdf, (consultato il 16.11.2016).

⁴⁸ Questo modello è in crisi anche perché lo stesso modello d'integrazione e di legame sociale all'interno delle società europee è entrato in crisi nell'era della globalizzazione

⁴⁹ SUSI F., *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma: Armando, 1999.

⁵⁰ Tale Risoluzione ribadisce i diritti dei figli degli immigrati in età scolare all'insegnamento pubblico, a prescindere dallo statuto giuridico della propria famiglia. Questo diritto include l'apprendimento della lingua del paese ospitante, ma anche il diritto all'apprendimento della lingua materna e la cultura del paese di origine, con la possibilità di avere un finanziamento pubblico in materia. Si veda il link: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP/TEXT+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+XML+V0//IT>, (consultato il 19.09.2017).

⁵¹ La risoluzione sottolinea la necessità di sviluppare politiche educative adeguate che aiutino gli alunni provenienti di contesti migratori a mantenere e sviluppare la lingua d'origine, e i vantaggi che possano essere registrati al livello sociale in termini d'identità culturale e di fiducia in se stessi, al livello professionale in termini occupazionali, e in fine al livello dell'istruzione. Si veda il link: https://www.medicoebambino.com/lib/UE_Conclusioni_26_11_2009_%20su_istruzione_bambini.pdf, (consultato il 19.09.2017).

lingua materna e la cultura dei paesi di origine. Fishman⁵² ha sottolineato il ruolo della lingua materna nella formazione della personalità del bambino, soprattutto i bambini nati in contesto migratorio che vivono e crescono fra culture e lingue diverse. Secondo James Cummins, lo sviluppo della competenza linguistica in una seconda lingua è legata fortemente alla competenza esistente nella lingua materna⁵³, quindi l'acquisizione della lingua materna L1 facilita l'apprendimento scolastico della lingua del paese ospitante L2, e chi non ha raggiunto un buon livello nell'alfabetizzazione della L1 incontrerà maggiori difficoltà nell'apprendimento della L2. Ma tutti questi studi si sono svolti, secondo Cecile Sabatier, facendo riferimento alle difficoltà, come se il legame scuola-immigrati non potesse essere che problematico e legato principalmente all'appartenenza etnica dei soggetti⁵⁴.

Euan Reid e Hans Reich⁵⁵ hanno ribadito la necessità di elaborare politiche linguistiche che si basano sul diritto fondamentale dei figli di immigrati, appartenenti sia alla seconda che terza generazione, ad imparare e sviluppare le lingue di origine in contesti di plurilinguismo. Grazie a studi del genere, i paesi di vecchia immigrazione come la Germania, la Svezia e altri paesi europei hanno sviluppato, passo dopo passo, sistemi di educazione interculturale che variano da un paese ad un altro ma che rientrano tutti sotto l'acronimo IMLI, *Immigrant Minority Language Instruction*⁵⁶, conosciuto in Francia con il nome ELCO *Enseignement de Langue et Culture d'Origine*.

⁵² FISHMAN J., *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo: Minerva Italica, 1979, cit. in GANDOLFI P., *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*, Bologna, Il ponte, 2006, p. 33.

⁵³ CUMMINS J. "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", in California State Department of Education (a cura di), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework; Evaluation, Dissemination and Assessment Center*, California State University, Los Angeles, 1981, p. 29, cit. in GANDOLFI P., *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*, p. 34.

⁵⁴ SABATIER C., "Appartenances Identitaires de Jeunes Français-Maghrébins à l'École Élémentaire Française : Entre Maux et Pratiques", in *Child Health and Education*, 2011, 3(1), pp.62-90.

⁵⁵ REID E.; REICH H., *Breaking the Boundaries, Migrant Workers' Children in the E.C.*, Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1992, cit. in GANDOLFI P., *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*, p. 35.

⁵⁶ REZZONICO M., "L'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine: un percorso verso l'educazione interculturale", in BRANCA P.; SANTERINI, M., (a cura di), *Alunni arabofoni a scuola*, Roma: Carocci, 2008, pp. 123-133.

D'altro canto, le comunità dei migranti si trovano ad affrontare un conflitto fra l'essere fedeli alla loro lingua di origine, che incorpora valori culturali, sociali ed anche religiosi, e al tempo stesso misurarsi con la lingua del paese ospitante, che è il veicolo per le funzioni amministrative, lavorative e perfino politiche. Diventa necessario trovare un equilibrio nei rapporti di forza fra le diverse lingue. In questo contesto complesso si inseriscono i programmi dell'insegnamento della lingua materna e della cultura dei paesi di origine.

1.3. Esperienze europee di insegnamento della lingua araba a scuola

L'applicazione di questi programmi per l'insegnamento dell'arabo incontra problemi maggiori rispetto all'insegnamento di altre lingue dei migranti: i problemi sono causati dalla natura stessa dell'arabo, dalla diglossia e dalla pluriglossia che lo caratterizzano⁵⁷. Questa particolarità della lingua araba crea difficoltà specifiche nell'apprendimento dell'arabo standard per i bambini arabi a causa dell'interferenze continue delle varianti dialettali con l'arabo letterario e ciò provoca una serie di difficoltà fonetiche, lessicali e morfosintattiche. Queste difficoltà si moltiplicano nel contesto dell'immigrazione dove i bambini arabi imparano la variante dialettale a casa con i genitori e i nonni⁵⁸. Il loro unico contatto con l'arabo standard avviene attraverso alcuni programmi dei canali satellitari arabi o nelle scuole delle moschee o a casa grazie all'insistenza dei genitori, soprattutto le madri, a trasmettere l'arabo standard ai propri figli.

In effetti la lingua materna di tutti gli arabi non è l'arabo standard ma la variante dialettale legata al paese di origine. La maggior parte dei programmi IMLI insegnano soltanto l'arabo standard che non coincide con la lingua materna (variante dialettale): questo procedimento mette in discussione la stessa teoria sociolinguistica dell'insegnamento della lingua di origine, che fa capo a James Cummins. Nel caso dei bambini arabi, invece di essere facilitati dallo studio delle L1, si trovano invece di fronte ad una lingua difficile e pressoché sconosciuta. Queste difficoltà diventano maggiori se prendiamo in considerazione che un'alta percentuale dei marocchini immigrati in Europa sono berberofoni, quindi l'acquisizione della lingua araba letteraria per i loro figli viene paragonata

⁵⁷ Vedi paragrafo 4.2.

⁵⁸ Vedi capitolo 10: Dati generali del campione.

all'apprendimento di una terza lingua: si può dunque agevolmente immaginare come tutte queste problematiche non facilitano l'apprendimento della L2. Mohanad Tilmatine sottolinea la difficoltà di individuare la lingua materna per i figli degli immigrati arabi⁵⁹ e illustra le conseguenze negative dell'insegnare l'arabo standard ai marocchini di lingua berbera (perturbazione dello sviluppo dell'identità individuale, marginalizzazione e insuccesso scolastico).

Questa divergenza fra la lingua materna degli arabi e la lingua insegnata nei contesti scolastici ha spinto Ulrich Mehlem⁶⁰ a parlare della necessità di enfatizzare il rapporto dei bambini con la loro cultura di origine, trasmettendo loro nozioni base dell'arabo standard e sottolineando l'atteggiamento positivo nei confronti della lingua materna in un processo che lo studioso tedesco definisce "insegnare la diglossia"⁶¹.

Le nuove tendenze volte a considerare le varianti dialettali arabe alla stregua della lingua materna che deve essere insegnata nel quadro dei programmi IMLI⁶² hanno incontrato una opposizione da parte delle autorità dei paesi arabi che tendono al mantenimento del controllo sugli immigrati attraverso l'insegnamento esclusivo dell'arabo standard. Questa stessa tendenza non viene apprezzata dai genitori arabi perché il dialetto non rientra nel quadro dell'insegnamento scolastico e perché considerano l'arabo standard il vero strumento di accesso al loro patrimonio culturale e religioso.

Il programma IMLI è stato criticato poiché è indirizzato solo ai figli di immigrati e non a tutti gli studenti: ciò va in contraddizione con le nuove tendenze ad approcci interculturali perché finisce con l'emarginare e ghettizzare i figli di immigrati, e al contempo esclude gli altri allievi che frequentano questi corsi. Queste sono le conseguenze dell'applicazione di questo programma sulla base di accordi bilaterali con le autorità dei paesi di origine.

⁵⁹ TILMATINE M., "L'enseignement des langues maternelles en Europe: la fin d'une mystification", in TILMATINE, M., (a cura di), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?*, Paris: INALCO/CEDREA, 1997, pp. 69-101.

⁶⁰ MEHLEM U., "Typologie sociolinguistique d'élèves marocains en Allemagne", in TILMATINE M., (a cura di), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?*, cit., pp. 141-160.

⁶¹ REZZONICO M., "L'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine: un percorso verso l'educazione interculturale", cit., p.124

⁶² *Ibidem*.

Per superare i problemi dell'applicazione dei programmi IMLI – vale a dire problemi finanziari, legati alla formazione dei docenti, del materiale didattico, dello status extracurricolare dell'insegnamento e dell'eterogeneità dei livelli all'interno della stessa classe – c'è l'orientamento a trasformarli da corsi di Lingua di Origine a corsi di Lingua Straniera, il che si adegua meglio alle nuove tendenze di interculturalità. Questa proposta viene sperimentata in Francia.

Le differenze tra i sistemi educativi europei ostacolano l'applicazione di qualsiasi progetto comune applicabile in tutti i paesi europei. Difatti ogni paese ha sviluppato la sua politica per affrontare questa nuova situazione.

Gli approcci si diversificano secondo i seguenti criteri⁶³:

A- i contesti migratori; appaiono evidenti le differenze fra paesi europei di vecchia immigrazione, come quelli dell'Europa del Nord, dove l'educazione plurilinguistica e interculturale si rivolge ai figli di seconda o terza generazione degli immigrati, nati e scolarizzati nel paese, e quelli di immigrazione recente, come i paesi dell'Europa del Sud, la Spagna, l'Italia, la Grecia e il Portogallo, dove l'immigrazione è ancora in una prima fase. Da notare che i processi migratori che avvengono oggi nell'Europa del Sud non ripetono quanto avvenuto nell'Europa del Nord 30 anni fa.

B- le politiche migratorie e, soprattutto, d'integrazione;

C- i principi fondatori delle nazioni, che si riflettono nelle filosofie dei sistemi educativi.

Comunque la realizzazione del programma IMLI viene attualizzata secondo tre modelli:

1- in collaborazione bilaterale tra paese ospitante e paesi di origine: è questo il caso della Francia, Belgio, alcuni Länder tedeschi, la Spagna, il Portogallo e l'Italia.

2- Il paese ospitante assume la piena responsabilità educativa, come avviene in Svezia, Olanda, Danimarca e alcuni Länder tedeschi.

⁶³ CAMPANI G., "L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei", in SUSI F., *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, cit., pp. 29-66.

3- Il compito dell'insegnamento delle lingue di origine grava sulle associazioni migranti con il sostegno delle autorità locali, come avviene ad esempio in Gran Bretagna.

Di seguito saranno analizzate le esperienze di alcuni paesi europei.

1.3.1. Francia

Tipo di paese: vecchia immigrazione (dalla fine del XIX secolo), la maggior parte degli immigrati arabi proviene dal Nord Africa per motivi di lavoro.

Il sistema educativo francese si basa sul principio della laicità che garantisce la neutralità dell'insegnamento pubblico e mira all'integrazione di tutti nel corpo sociale, uniformando i valori morali, le conoscenze e le categorie intellettuali nella prospettiva dell'uguaglianza⁶⁴.

L'insegnamento dell'arabo avviene attraverso tre forme⁶⁵:

A- nelle scuole primarie attraverso il programma ELCO (Enseignement des Langues et Cultures d'Origines)⁶⁶. Questo programma fu creato in base agli articoli L213-15 e D 321-12 del *Code de l'éducation*⁶⁷ e da diverse circolari ministeriali. Esso prevede l'insegnamento della lingua madre, l'arabo in questo caso, per migliorare l'apprendimento della L2 e sviluppare l'autostima e la crescita psicologica e cognitiva. Gli insegnanti sono impiegati e pagati dai rispettivi governi secondo accordi bilaterali firmati dal 1973. I paesi arabi firmatari sono: la Tunisia, il Marocco e l'Algeria, che hanno promosso questa iniziativa per l'importanza di acquisire la lingua araba nelle scuole francesi e non attraverso corsi di arabo organizzati dalle associazioni islamiche. L'insegnamento prevede tre ore settimanali al posto di altre materie o fuori dell'orario scolastico,

⁶⁴ Ivi, p. 46.

⁶⁵ GANDOLFI P., *L'arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*, cit., p. 52.

⁶⁶ Questo programma è stato avviato negli anni Settanta nell'ottica di un eventuale ritorno dei figli degli immigrati nei loro paesi di origine, ed è stato organizzato secondo accordi bilaterali. I primi paesi partner sono stati, nell'ordine: il Portogallo (1973), l'Italia, la Tunisia (1974), la Spagna, il Marocco (1975), la Jugoslavia (1977), la Turchia (1978) e l'Algeria (1981). Il numero degli alunni interessati ha registrato dal 1994 un calo del 25%.

⁶⁷ Si veda il link:

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524528&dateTexte=&categorieLien=cid>, (consultato il 10.09.2016).

in classi a parte, con manuali forniti dalle ambasciate arabe. Questo programma è stato criticato da diversi rapporti elaborati per il Ministero dell'Educatione Francese che ne hanno chiesto la riforma⁶⁸. Le critiche più aspre erano dovute al fatto che questo programma ha sviluppato una sorta di emarginazione (non è rivolto a tutti, ma solo agli studenti figli d'immigrati arabi)⁶⁹ e utilizza programmazioni dei paesi di origine ignorando il contesto francese nel quale vivono gli alunni immigrati.

B- nelle scuole secondarie prende il nome ELV (Enseignement de Langues Vivantes): è rivolto a tutti e la lingua araba può essere scelta come prima lingua e considerata una materia facoltativa o obbligatoria fino alla maturità. L'insegnamento della lingua di origine diventa come l'insegnamento di una lingua straniera LS. La selezione degli insegnanti di arabo nelle scuole secondarie avviene tramite concorsi pubblici francesi, e i programmi sono stabiliti dal Ministero dell'Educatione Francese. Questo insegnamento ha subito una sorta di boicottaggio⁷⁰, ed è stato riformato nel 2002. Il sistema ELV permette la continuità dell'apprendimento della lingua araba fino alla scuola secondaria di II grado. I programmi sono stati elaborati in linea con il *quadro comune europeo di riferimento per le lingue*, e dà una certa priorità alle abilità di ricezione e produzione orale; ciò ha implicato, nel caso dell'insegnamento dell'arabo, la necessità dell'insegnamento di una variante dialettale araba. L'arabo standard viene introdotto nella scuola primaria per gradi e consolidato nella scuola secondaria. Questo nuovo programma è supportato da strumenti pedagogici e didattici molto efficaci⁷¹.

C- insegnamento nelle associazioni culturali e islamiche. Questo tipo di insegnamento ha vissuto una crescita, i genitori lo apprezzano e mandano i loro figli a seguire i corsi per mantenere un legame culturale con la patria e soprattutto

⁶⁸ BERQUE J., *L'immigration à l'école de la République*, Rapport au Ministère de l'Éducation nationale, Paris: CNDP, 1985.

⁶⁹ CHEIKH, Y. "L'enseignement de l'arabe en France: Les voies de transmission", in *Hommes et migrations* 1288, *Langues et migrations. Pratiques linguistiques des migrants*. November-December 2010, pp. 91-103.

⁷⁰ TAHHAN B., *Le statut de l'arabe dans les trois académies de la région parisienne*, Ministère de l'Education nationale, Paris, 1995.

⁷¹ REZZONICO, M., "L'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine: un percorso verso l'educazione interculturale", cit., p. 128.

con la religione islamica. Ma questo tipo d'insegnamento soffre di tantissime mancanze riscontrabili nell'assenza di materiali e di adeguati programmi e metodi pedagogici⁷².

1.3.2 Paesi Bassi

Tipo di paese: vecchia immigrazione. La maggior parte degli immigrati arabi proviene dal Nord Africa, partiti per motivi di lavoro (la comunità araba più numerosa è quella marocchina, di cui la maggior parte viene dal Rif e parla una variante del berbero (*tarifit*), alcuni provengono dal sud e parlano un'altra variante (*soussi*); il resto si esprime in dialetto marocchino).

Il rispetto del plurilinguismo caratterizza il sistema educativo nei Paesi Bassi⁷³.

L'insegnamento della lingua madre in Olanda, come negli altri paesi del nord dell'Europa, mirava, all'inizio, al reinserimento dei figli di migranti nei sistemi scolastici dei loro paesi di origine. Alla fine degli anni '70 questa motivazione è svanita e le politiche dell'insegnamento della lingua madre dei figli dei migranti è andata di pari passo con le politiche definite per le minoranze. Nel 1985 questo insegnamento ha assunto uno stato legislativo. Il vero cambiamento è con la decisione della Commissione per l'educazione degli Alunni delle Minoranze Immigrate di considerare le lingue delle minoranze come una fonte di conoscenza e di ricchezza multiculturale. Il Rapporto "Ceders in de tuin" (Cedri nel giardino)⁷⁴ del 1992 ha ribadito il diritto di chiunque utilizzi a casa una lingua diversa dell'olandese di impararla anche a scuola nell'ambito dei programmi di insegnamento delle lingue di origine ai figli dei migranti. Anche in Olanda il dibattito sulla definizione della lingua materna araba è sempre stato molto acceso.

L'arabo è presente in tutti i livelli del sistema educativo olandese:

⁷² GANDOLFI, P., *L'arabo a scuola?: progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*, cit., pp.51-60.

⁷³ Ivi, pp. 86-93.

⁷⁴ Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen. Zoetermeer: Commissie allochtone leerlingen in het onderwijs, 1992, cit. in GANDOLFI P., *L'arabo a scuola? : progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*, cit., p. 88.

A- Nella scuola primaria in corsi specifici e facoltativi (opportunità offerta a tutte le minoranze etniche):

1- nei primi due anni si usa il dialetto (in questo caso il dialetto marocchino e berbero). Questa scelta corrisponde alla teoria dello studioso Jan Jaap de Ruiter che, applicando le teorie di Cummins, ha chiarito che l'inserimento dell'insegnamento dell'arabo standard non può essere effettuato se gli alunni non hanno raggiunto un livello adeguato nella conoscenza della lingua materna, ossia nella variante dialettale araba. Secondo lo studioso olandese, i primi due anni di studio nel programma IMLI devono mirare a sviluppare le competenze comunicative orali in un dialetto arabo⁷⁵. Una teoria che viene condivisa dallo studioso .

2- classi intermedie nella scuola primaria gli studenti cominciano a confrontarsi con l'arabo standard. (Dal 1990 è stato istituito un gruppo di lavoro per l'insegnamento dell'arabo come L1 e l'olandese come L2)⁷⁶.

B- Nella scuola secondaria (prime classi) come corsi opzionali offerti a tutti.

Nel 1983 è stato firmato un primo accordo di collaborazione con le autorità del Marocco (paragonabile al modello francese) che sarà applicato fino al 1998⁷⁷, quando la responsabilità organizzativa dell'insegnamento delle lingue materne, fra cui l'arabo, passa ai comuni, che possono scegliere le lingue dell'insegnamento, ufficiali e non ufficiali, dei paesi d'origine (l'arabo standard e il dialetto marocchino o berbero).

C'è un dibattito acceso su quale lingua araba insegnare: è preferibile scegliere l'arabo standard o il dialetto? Da un lato, la padronanza dell'arabo standard non permette agli alunni di aumentare le loro capacità comunicative e

⁷⁵ DE RUITER J. J., "Arabe estándar y arabe dialectal en la enseñanza de la lengua gen (ELCO) marroquí en Europa", in Franzé Mudanò, Mijares Molina, *Lengua y cultura de origen*, cit. in REZZONICO, M., "L'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine: un percorso verso l'educazione interculturale", cit., p. 126.

⁷⁶ VERTHOEVEN L., *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*, Tilburg: KUB, 1987, cit. in GANDOLFI, P., *L'arabo a scuola? : progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*, cit., p. 90.

⁷⁷ Nell'anno scolastico l'insegnamento delle lingue di origine fu decentralizzato. Il governo è rimasto responsabile della politica nazionale, del finanziamento e del controllo della qualità dell'insegnamento delle lingue di origine mentre gli enti locali devono sviluppare le offerte didattiche con la partecipazione degli immigrati, gestire i fondi destinati a questi insegnamenti.

non li aiuta nell'apprendimento della L2, ma è apprezzato dai genitori per ragioni culturali e soprattutto religiose; d'altro canto, l'insegnamento della lingua materna trasferisce all'olandese le abilità linguistiche sviluppate nella lingua materna L1. Va sottolineato come ormai gli alunni siano di seconda o terza generazione e l'arabo standard per loro è come una lingua straniera.

1.3.3. Germania

Tipo di paese: vecchia immigrazione. La maggior parte degli immigrati arabi proviene dal Nord Africa e sono partiti per motivi di lavoro, ma ci sono anche immigrati arabi provenienti da altri paesi.

Lo scopo essenziale dei programmi IMLI in Germania è la valorizzazione della lingua materna e non solo la facilitazione dell'apprendimento della L2⁷⁸.

Ciascuno dei sedici Stati federali ha un Ministero autonomo dell'Educazione che applica la sua strategia nell'insegnamento della lingua materna agli studenti di origini straniere. Tali strategie sono comunque valutate dalla conferenza periodica del Ministero per l'Educazione della Repubblica (Kulturministeriumskonferenz – KMK) che nel 1976 ha sottolineato l'importanza educativa del mantenimento dell'identità degli alunni⁷⁹.

I modelli dell'insegnamento della lingua materna in Germania sono due:

A- la responsabilità di tale insegnamento spetta ai consolati dei paesi di origine è il caso di Baden-Wurtemberg, Saarland, Berlino, Berma, Amburgo.

B- la responsabilità è del Dipartimento Educativo dello stato federale (Schulverwaltung). Questo sistema è applicato in cinque Stati (Bayern, Niedersachsen, Hessen, Noredhein-Westfalen e Rheinland-Pfalz)⁸⁰.

⁷⁸ STOLLE A.K., "Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n. 1. 2013, pp.146-164. Si veda il link: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>. (consultato il 10.09.2016).

⁷⁹ KMK, *Veröffentlichungen der Kulturministerkonferenz: Unterricht für Kinder Ausländischer Arbeitnehmer*, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in Deutschland, 1979.

⁸⁰ Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein- Westfalen, *Muttersprachlicher Unterricht, Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6*, Düsseldorf: Ritterbach Verlag, 2000.

La lingua scelta è la lingua standard del paese di origine (l'arabo standard in questo caso), ad eccezione di alcuni Stati dove si possono insegnare anche le lingue non standardizzate (come il dialetto marocchino o il berbero). Si utilizzano normalmente cinque ore settimanali, a cui possono aggiungersi altre due quando la religione viene considerata parte integrante dell'insegnamento della lingua materna (come il caso della lingua araba visto il suo forte legame con l'Islam).

Nelle scuole primarie l'insegnamento si svolge durante l'orario scolastico e la partecipazione è facoltativa, tranne a Hessen dove è invece obbligatoria⁸¹. Le modalità di scelta di insegnanti e programmi variano da uno Stato all'altro; le vengono spesso effettuate dai Consolati dei paesi di origine (del Marocco e della Tunisia) ma devono comunque rispettare le raccomandazioni metodologiche e didattiche stabilite dal KMK. Nell'ottica di valorizzare al massimo le convergenze tra l'arabo standard e la lingua materna dialettale, è stato sviluppato un progetto pilota negli anni novanta dai Länder Hessen e Nordrhein-Westfalen, che hanno elaborato piani educativi e materiali didattici specifici per l'insegnamento della lingua materna agli alunni di origine araba (marocchini e tunisini in particolare) sviluppati su elementi comuni fra l'arabo standard e le varianti dialettale. Tali programmi erano finanziati dal Ministero dell'Educazione tedesco ed ideati per diminuire il divario fra la lingua materna usata in famiglia (dialetto arabo o lingua di una minoranza linguistica come il berbero) e l'arabo standard moderno⁸².

1.3.4. Svezia

La Svezia ha sviluppato, sin dalla metà degli anni '60, una politica sociale e culturale molto aperta nei confronti degli immigrati e delle loro famiglie e ha investito risorse economiche e umane in progetti di accoglienza e sostegno delle minoranze etniche. Questa attenzione ha fatto sì che i giovani stranieri presenti nel paese scandinavo si siano inseriti più agevolmente nella società di accoglienza;

⁸¹ BOOS-NUNNING U.; BUDDE H.; DAMANAKIS M. , *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler*, Essen Univ., Inst. für Migrationsforschung, Ausländerpolitik und Zweitsprachendidaktik 1984.

⁸² GANDOLFI P., *L'arabo a scuola?*, cit., p. 74.

ciò ha comportato, con il passare del tempo, un abbassamento dei tassi di abbandono scolastico e di delinquenza (attualmente tra i più bassi d'Europa)⁸³.

La politica sociale e educativa si basa sull'uguaglianza (gli immigrati hanno la possibilità di sviluppare nella scuola locale la loro lingua materna), sulla libertà di scelta (rimanere per qualche anno nel Paese e mantenere i legami con la lingua e cultura del Paese d'origine, o rimanere definitivamente in Svezia ed occuparsi di più dell'integrazione nell'ambiente locale e del futuro scolastico dei propri figli) e sulla cooperazione (progetto interculturale basato su reciproche iniziative fra la popolazione locale e le comunità di immigrati residenti). Infatti la Svezia è l'unico paese europeo in cui tutti i figli dei migranti hanno il diritto di frequentare un corso di lingua materna qualora lo desiderino senza che ci siano limitazioni dovute ad un numero minimo di studenti per attivare un corso⁸⁴.

La legge del 1966 afferma il *sostegno governativo* per la promozione della lingua svedese, per la promozione e per il mantenimento della lingua materna dei vari gruppi etnici (da questa legge sono derivate nel tempo altre specifiche disposizioni: nel 1969 il diritto all'insegnamento della lingua d'origine dei gruppi immigrati nelle scuole pubbliche; nel 1976 il riconoscimento del sostegno finanziario e del diritto all'insegnamento della lingua materna *hemspråksundervisning* da parte delle autorità svedesi centrali e periferiche; nel 1979 l'inserimento nella scuola materna svedese dell'insegnamento della lingua d'origine ai bambini dei diversi gruppi etnici). Le autorità comunali svedesi sono tenute a garantire l'organizzazione dei corsi linguistici (ivi comprese la predisposizione di locali, insegnanti, materiali didattici, ecc.) per almeno quattro ore settimanali e per almeno 35 settimane l'anno⁸⁵.

1.3.5. Gran Bretagna

Tipo di paese: vecchia immigrazione

⁸³ EACEA; EURYDICE. *Die schulische Integration von Migrantenkindern in Europa. Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation mit Migrantenfamilien und des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder*, Brüssel: Eurydice, 2009.

⁸⁴ REZZONICO, M., "L'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine: un percorso verso l'educazione interculturale", cit., p. 128.

⁸⁵ LUCHTENBERG S., "Bilinguale und Interkulturelle Erziehung in Schweden", in: ANDREAS, P., *Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen*. Klagenfurt: Drava, 1994, pp.107-129.

In Gran Bretagna non c'è un sistema educativo centralizzato, ma quattro sistemi educativi: l'inglese, il Gallese, lo Scozzese e il Nord-Irlandese. In Gran Bretagna si parlano più di 100 lingue, tra cui l'arabo, ma manca una strategia che riguarda l'insegnamento delle lingue di origine. Nel 1985 il Rapporto Swan⁸⁶ sull'educazione dei bambini delle minoranze etniche è stato critico con il governo britannico per quello che riguarda la scolarizzazione dei bambini e la politica linguistica adottata nei confronti delle minoranze. L'insegnamento delle lingue di comunità si svolge al di fuori dell'istruzione tradizionale, dalle stesse comunità con minoranze linguistiche, talvolta con il sostegno delle autorità educative locali, e prevede tre o quattro ore settimanali, dentro o fuori dagli edifici scolastici. Manca una politica scolastica capace di sviluppare l'offerta plurilinguistica rivolta anche agli alunni di altri gruppi, incluso quello dominante⁸⁷.

1.3.6. Italia

Tipo di paese: immigrazione recente.

Per l'insegnamento della lingua madre ai figli degli immigrati, oltre alle convenzioni internazionali ed europei si fa riferimento⁸⁸:

- all'articolo 6 della Costituzione, che recita: "la Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche", e all'articolo 34, secondo cui "La scuola è aperta a tutti";

- alla legge 482 varata nel 1999 per la tutela delle minoranze linguistiche, anche se non comprende le lingue degli immigrati. Per questo motivo, la definizione dei diritti linguistici dell'emigrazione si baserà sui diritti educativi e sui diritti di cittadinanza e della *cittadinanza attiva* (nel senso di partecipazione e non di appartenenza) di cui si parla nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* del 2007 e della sua nuova versione in vigore dal 2013⁸⁹.

⁸⁶ <http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/>, (consultato il 20.09.2016).

⁸⁷ CAMPANI G., "L'educazione interculturale nei sistemi educativi europei", in SUSI F., *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, cit., p. 50.

⁸⁸ Per ulteriori approfondimenti su tutta la tematica si veda DE RENZO F., "Diritti educativi e diritti linguistici dell'immigrazione", cit.

⁸⁹ Per il testo dell'Indicazione si veda il sito:

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12, (consultato il 20.09.2017)

Nonostante le ricerche dei diversi studiosi italiani cui si è fatto precedente riferimento⁹⁰, i programmi educativi legati alla tematica delle immigrazioni sono interessati, nei maggior parte dei casi, all'insegnamento dell'Italiano come L2 ma l'interesse della cultura e della lingua di origine degli alunni e studenti figli di migranti è relativamente nuovo. Infatti non esiste fino ad ora un progetto nazionale che affronti questa tematica, ma si individuano solo iniziative e attività locali per l'educazione interculturale. Infatti esistono corsi di arabo organizzati dalle scuole in collaborazione con Comuni ed enti locali. Le regioni pioniere in questo ambito sono Emilia Romagna, Lombardia, Veneto e Piemonte.

Nel 2004 è stato firmato un accordo di collaborazione culturale e scientifica fra l'Italia e il Marocco, a seguito del quale il Marocco inviò insegnanti per insegnare la lingua e cultura araba agli studenti marocchini e promuovere l'interculturalità. Le attività erano concentrate in due ore e mezzo a settimana e presentate come attività opzionali o extracurricolari e prevedevano l'utilizzo di programmi e materiali didattici usati nel Marocco.

Uno dei progetti pionieristici è rappresentato dal cosiddetto "Laboratorio intercultura" promosso dall'Università Cattolica di Milano e dagli uffici scolastici regionali e provinciali con il sostegno della Fondazione CARIPLO. È nato da una emergenza scaturita dalla chiusura della scuola araba a via Quaranta a Milano nel settembre 2005. Le istituzioni scolastiche hanno proposto ai genitori arabi di iscrivere i loro figli nelle scuole primarie pubbliche vicine a via Quaranta, assicurando l'attivazione di corsi di lingua e cultura araba⁹¹. Il progetto ha coinvolto più di 350 arabofoni delle scuole elementari milanesi, e ha suscitato l'interesse anche di alunni italiani che hanno chiesto di iscriversi a questi corsi.

Va segnalato anche il progetto "Apriti Sesamo" promosso dalla Fondazione ISMU, Fondazione Vismara e Associazione Italo-Egiziana per insegnare la lingua araba nelle scuole di Milano. L'iniziativa prevede laboratori di lingua e cultura araba per 50-60 studenti arabofoni della scuola secondaria di I grado, tenuti da due insegnanti madrelingua, e corsi di italiano e di educazione

⁹⁰ DE MAURO T.; DE RENZO F.; VEDOVELLI M., e altri

⁹¹ GRANDE F., "I corsi di arabo del Laboratorio interculturale": l'esperienza di espansione e le ipotesi di consolidamento", in BRANCA P. ; SANTERINI M., (a cura di), *Alunni arabofoni a scuola*, cit. pp. 134-150.

civica tenuti dagli insegnanti della scuola ospitante, destinati ai genitori dei ragazzi⁹².

Si segnala anche il progetto DAR⁹³: si tratta di un Laboratorio di ricerca, affiliato ai Dipartimenti di Studi sull'Asia e sull'Africa Mediterranea e di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia, per la ricerca e della didattica dell'arabo in contesti non universitari.

Ci sono iniziative di alcune scuole⁹⁴ e di associazioni d'immigranti e centri culturali arabi su tutto il territorio italiano che hanno organizzato corsi di lingua e cultura araba (legati spesso a corsi di religione islamica) in collaborazione con le scuole: queste ultime, secondo le normative ministeriali, mettono a disposizione locali e attrezzature (a Roma citiamo ad esempio l'I.C. via dei Sesami e l'I.C. Amendola Guttuso). La metodologie dell'insegnamento e il materiale didattico sono quelli usati nei paesi di origine.

⁹² CANTÙ S.; CUCINIELLO A., "Valorizzazione e mantenimento della lingua d'origine: il progetto Apriti Sesamo", in BRANCA P.; SANTERINI M., (a cura di), *Alumni arabofoni a scuola*, cit., pp. 151-158.

⁹³ <http://virgo.unive.it/dar/index.php/il-nostro-progetto>, (consultato il 18.10.2017).

⁹⁴ Come l'esperienza del Liceo Linguistico Europeo "Don Salvatore d'Angelo" a Maddaloni (Caserta) dove lo studente poteva scegliere la lingua araba fra le lingue straniere.

CAPITOLO 2

IMMIGRATI ARABI IN ITALIA

L'emigrazione ha da sempre avuto una particolare importanza per i popoli del Medio Oriente: non a caso il calendario islamico si basa sulla data della *Higra*, l'immigrazione del profeta Mohammad da Mecca a Medina nel 622.

Ma l'immigrazione, come dice lo scrittore marocchino Tahar Ben Jalloun "Non è un pic-nic in campagna. Non è un tè che si prende tra gente *bon chic- bon genre*. L'immigrazione è una rottura, una lacerazione dei riferimenti della memoria essenziale, è un brutale cambiamento di esistenza. Non si lascia la propria terra, non si rinuncia facilmente alla propria cultura, non si intraprende quel viaggio per piacere. Coloro che se ne vanno sono gli stessi che non vogliono perdere la loro dignità, che non vogliono rovinare la loro vita e quella dei loro figli per l'impossibilità di procurarsi il pane e la casa. Partire è un modo di conservare la propria dignità"⁹⁵.

2.1. Quadro storico

La presenza in Italia d'immigrati provenienti dai paesi arabi è relativamente recente, anche se si tratta di una realtà che si afferma e si consolida giorno dopo giorno. I primi immigrati arabi provenienti dal Maghreb sono arrivati in Italia alla fine degli anni Sessanta: si trattava di tunisini insediati nella Sicilia occidentale e le cui attività erano legate alla pesca e all'agricoltura⁹⁶. Negli anni '70, sono arrivati gli immigrati marocchini: da piccoli insediamenti rurali che alimentavano i flussi anche verso le città, si sono insediati prima nelle regioni meridionali e poi spostati verso il nord⁹⁷. Erano per lo più disoccupati senza qualifica, spinti dalla disperazione con progetti migratori limitati nel tempo⁹⁸.

⁹⁵ JELLOUN T. B., *Le pareti della solitudine*, Torino: Einaudi, 1997, p. 10.

⁹⁶ SCHMIDT DI FRIEDBERG O., "La componente araba nell'emigrazione in Italia: elementi per un confronto con altre realtà", in ARKOUN M.; OPERTI P. (a cura di), *Cultura araba e società multi-etnica: per un'educazione*, Torino: Bollati Boringhieri, 1998, pp. 92-100.

⁹⁷ BARSOTTI O. (a cura di), *Dal Marocco in Italia: prospettive di un'indagine incrociata*, Milano: Franco Angeli, 1994.

⁹⁸ PALA L., "L'articolato processo di aggregazione comunitaria", in GIACALONE F. (a cura di), *Marocchini tra due culture*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 39-56.

Molto spesso si è trattato unicamente di uomini. Negli anni '80, le crisi economiche causate dagli aumenti del prezzo del petrolio che avevano colpito in particolar modo i Paesi europei più industrializzati, Olanda, Germania e Francia⁹⁹, hanno reso l'Italia più attraente per gli immigrati in cerca di vita migliore in Europa, soprattutto dopo la tendenza degli altri stati europei a chiudere le frontiere. La forte crescita demografica nei paesi del Maghreb, il lento passaggio dall'agricoltura all'industria con l'immigrazione verso i centri urbani, hanno portato questi paesi a una debolezza di fondo e ad una dipendenza sempre più forte dall'estero. La crisi degli anni Ottanta e gli aggiustamenti strutturali imposti dal Fondo Mondiale Internazionale hanno avuto ripercussioni anche nei paesi della sponda Sud del Mediterraneo, con l'incremento del deficit commerciale e l'indebitamento estero¹⁰⁰. Alla fine degli anni Ottanta sono cominciati ad arrivare anche i giovani delle grandi città, alcuni diplomati o laureati con progetti migratori di inserimento nella società italiana; da questo momento in poi si notano anche presenze femminili¹⁰¹ e l'Italia è diventata la meta di un sogno collettivo per una vita migliore, non solo a livello economico.

Nel 1989, con il Decreto "Martelli" convertito in legge n. 39 del 28.2.1990, si assiste anche all'arrivo delle donne che, con la loro presenza e quella dei loro figli, hanno dato l'idea di una presenza "normale", anche perché non sono state personalmente coinvolte nelle dinamiche dell'irregolarità, grazie alla legislazione che consentiva loro il ricongiungimento familiare. Gli anni 2000 sono stati testimoni del rafforzamento di queste dinamiche, con il notevole aumento della presenza dei figli e il consolidarsi di legami più forti con la società italiana.

2.2. Dati statistici

I cittadini di origine araba regolarmente presenti in Italia al 1° gennaio 2017 sono 763.402¹⁰², pari al 20,6% dal totale degli stranieri regolarmente

⁹⁹ La Francia, ex potenza coloniale, era la meta preferita dei flussi migratori provenienti dal Maghreb, per motivi linguistici e culturali.

¹⁰⁰ PALA L., "L'articolato processo di aggregazione comunitaria", cit., p. 41.

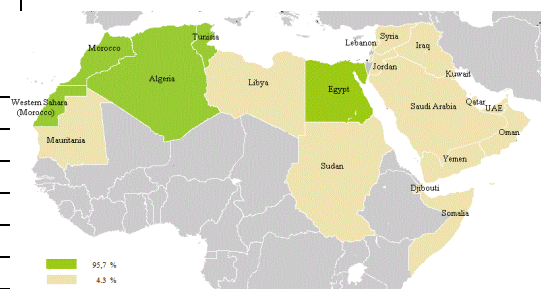
¹⁰¹ Ivi, p. 50.

¹⁰² Sono dati dell'ISTAT, ma secondo Corrado Bonifazi, in Italia manca un sistema per l'esatta quantificazione della presenza straniera ciò ha influenzato negativamente gli studi sull'immigrazione in Italia, lo studioso affermò che nel 1998 l'Italia è con ogni probabilità l'unico paese sviluppato in cui due organismi pubblici, il Ministero dell'Interno e l'Istituto Nazionale di

presenti in Italia e sono la più grande comunità di immigrati nel periodo preso in esame¹⁰³. Tra questi, 452.645, pari al 59,3%, sono uomini, le donne sono 310.757, pari al 40,7%¹⁰⁴.

Tabella 1. I cittadini di origine araba regolarmente presenti sul territorio italiano, suddivisi per sesso, area geografica e singolo paese di cittadinanza, al 1° gennaio 2017.

| Aree geografiche e paesi di cittadinanza | Maschi | Femmine | Totale | % |
|--|----------------|----------------|----------------|--------|
| Marocco | 248.425 | 206.392 | 454.817 | 59,58% |
| Egitto | 95.082 | 42.586 | 137.668 | 18,03% |
| Tunisia | 69.082 | 41.386 | 110.468 | 14,47% |
| Algeria | 15.630 | 9.030 | 24.660 | 3,23% |
| Somalia | 7.275 | 3.332 | 10.607 | 1,39% |
| Siria | 3.571 | 2.343 | 5.914 | 0,77% |
| Iraq | 3.569 | 877 | 4.446 | 0,58% |
| Libano | 2.918 | 1.777 | 4.695 | 0,61% |
| Sudan | 2.128 | 487 | 2.615 | 0,34% |
| Giordania | 1.462 | 954 | 2.416 | 0,31% |
| Libia | 1.321 | 719 | 2.040 | 0,28% |
| Territori dell'Autonomia Palestinese | 939 | 359 | 1.298 | 0,17% |
| Mauritania | 771 | 268 | 1.039 | 0,14% |
| Yemen | 153 | 99 | 252 | 0,03% |
| Arabia Saudita | 107 | 72 | 179 | 0,02% |
| Kuwait | 83 | 14 | 97 | 0,01% |
| Oman | 28 | 10 | 38 | |
| Emirati Arabi Uniti | 20 | 6 | 26 | |
| Gibuti | 18 | 14 | 32 | |
| Bahreïn | 15 | 9 | 24 | |
| Qatar | 14 | 2 | 16 | |
| Totale arabi | 452.611 | 310.736 | 763.347 | |



Il 59,6% degli immigrati arabi proviene dal Marocco, il 18% dall'Egitto, il 14,5% dalla Tunisia e il 3,2% dall'Algeria.

Elaborazione su base dati ISTAT¹⁰⁵

La maggior parte degli immigrati arabi, il 95,7 %, proviene dal Nord Africa e dall'Egitto; il restante, il 4,3 %, dagli altri paesi arabi.

Ultimamente si è registrata una crescita dell'immigrazione dal Mashreq in seguito alla primavera araba e alle turbolenze che hanno investito tutta la zona.

Statistica, forniscono da anni cifre discordanti sulla stessa presenza straniera regolare: Cfr. BONIFAZI C., 1998, *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna: Il Mulino, 1998, p. 258.

¹⁰³ ISTAT, <http://www.istat.it/it/archivio/204296>, (consultato il 08.09.2017).

¹⁰⁴ I dati non includono gli arabi che hanno ottenuto la cittadinanza italiana.

¹⁰⁵ ISTAT, <http://www.istat.it/it/archivio/204296>, (consultato il 08.09.2017).

2.3. Composizione della comunità araba

Il semplice computo numerico ci pone di fronte al problema della definizione di “arabo”: tale termine non corrisponde a una delimitazione territoriale precisa. Mentre la denominazione “marocchino” o “egiziano” implica il riferimento univoco a una nazionalità, a uno Stato, quella di arabo rimane sfumata. Chi è Arabo? Secondo Ottavia Schmidt di Friedberg, “essere ‘arabo’ significa parlare una variante della lingua araba, considerare la storia, cultura, letteratura, tradizione e costumi come patrimonio comune, rivendicare l’identità araba e avere la coscienza di arabità”. Sempre secondo Schmidt di Friedberg “L’arabità è una nozione forte, storicamente radicata e creatrice d’identità, dotata di una grande capacità di coinvolgimento, soprattutto quando essa è legata all’identificazione religiosa islamica, con cui spesso si fonde e confonde”¹⁰⁶. Tuttavia l’essere arabo comporta una scelta di appartenenza in cui entra la componente linguistica e quella culturale, che non coincide sempre con la religione e la cultura islamiche¹⁰⁷. Le comunità arabe si distinguono dalle altre comunità di immigrati per la quota percentualmente più elevata di minori, e più ridotta di celibi e di donne. La lingua parlata è l’arabo nella sua variante dialettale legata al paese di appartenenza.

Di seguito, si darà spazio alle tre comunità arabe più numerose in Italia: la comunità marocchina, egiziana e tunisina¹⁰⁸.

2.3.1. Comunità marocchina

Secondo i dati che fanno riferimento al 1° gennaio 2016¹⁰⁹, i marocchini rappresentano la prima comunità per numero di presenze tra i cittadini non comunitari, con il 13% del totale dei cittadini non comunitari con regolare soggiorno, nonostante il calo registrato in paragone agli anni precedenti (-1,5%

¹⁰⁶ SCHMIDT DI FRIEDBERG O., “*La componente araba nell’emigrazione in Italia: elementi per un confronto con altre realtà*”, cit. p. 93.

¹⁰⁷ Gli arabi cristiani nel Medio Oriente sono circa il 7% anche se mancano statistiche recenti e precise.

¹⁰⁸ Tutti i dati sono riferiti al 1° gennaio 2016.

¹⁰⁹ Un dato che viene confermato anche nell’ultimissimo rapporto Istat riferito all’anno 2017. vede sito: <http://www.istat.it/it/archivio/204296>, (consultato il 6.09.2017).

rispetto al 2015)¹¹⁰. Si nota tuttavia un significativo processo di stabilizzazione con l'aumento di coloro che hanno un permesso di soggiorno di lungo periodo. È un dato che caratterizza la comunità marocchina rispetto al totale dei cittadini arabi¹¹¹, ma anche non comunitari, presenti nel Paese, con una significativa anzianità migratoria rispetto alle altre nazionalità: il 68,2% dei cittadini marocchini con regolare residenza è titolare di un permesso di soggiorno di lungo periodo. Gli uomini rappresentano il 55% e le donne il 45%. Da notare che i marocchini presenti in Italia sono nella maggior parte arabi con una piccola minoranza di berberi¹¹².

- La distribuzione territoriale: oltre il 71% dei cittadini marocchini risiede nel Nord Italia (Lombardia 23,7%, Emilia Romagna 15,2% e Piemonte 13,6%), che costituisce la prima metà di destinazione per la comunità. Solo il 2% risiede nel Lazio.

- I motivi familiari sono la principale motivazione di soggiorno in Italia (57,9%), seguiti dai motivi di lavoro (40%).

- Il tasso di occupazione è il 41% (il più basso fra tutti i gruppi di confronto, spiegato parzialmente dal tasso occupazionale femminile ridotto - 23% - rispetto a quello maschile pari al 58,4%). Il tasso di inattività tra i cittadini marocchini è pari al 40,8%, valore superiore a quello rilevato su tutti i gruppi di confronto, mentre il tasso di disoccupazione è pari al 25,4%. Per quello che riguarda i settori di attività prevale il *settore dell'Industria*, nel quale è impiegato circa il 39% dei lavoratori della comunità. Circa il 27% dei lavoratori marocchini è impiegato nell'*Industria in senso stretto*, l'11,7% nel settore edile, il 28% nel commercio e nella ristorazione. Ciò che caratterizza l'occupazione marocchina nel mondo del lavoro in Italia è la dimensione imprenditoriale: la comunità marocchina si colloca al primo posto nella graduatoria dei titolari di imprese

¹¹⁰ MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *La comunità marocchina in Italia, rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, Roma, 2016. http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2016/RC_MAROCCO_DEF.pdf, (consultato il 6-09-2017).

¹¹¹ IDOS CENTRO STUDI E RICERCHE (a cura di), *La comunità Marocchina in Italia. Un ponte sul Mediterraneo*, Roma: Edizioni IDOS, 2013.

¹¹² GIACALONE F., "Riflessioni intorno ad una antropologia dei processi migratori", in GIACALONE F. (a cura di), *Marocchini tra due culture*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp.7-38.

individuali che operano soprattutto nel settore del Commercio seguito dal settore edile.

Il livello di istruzione dei cittadini marocchini occupati è medio-basso. Il 72% dei lavoratori marocchini ha conseguito al massimo un titolo di istruzione secondaria di primo grado.

I minori di origine marocchina risultano essere 161.325; rappresentano il 16,9% del totale dei minori non comunitari e il 31,6% della comunità marocchina (dato più alto della media non comunitaria, pari al 24,2%). L'incidenza dei maschi è pari al 52,1% del totale dei minori marocchini, mentre la presenza femminile è pari al 47,9%, con una distribuzione per genere più equilibrata degli adulti della comunità marocchina.

Presenza nell'anno scolastico italiano: gli alunni di origine marocchina iscritti all'anno scolastico 2015/2016 costituiscono il 16,4% della popolazione scolastica non comunitaria nel suo complesso, con un aumento dello 0,6% soprattutto per gli iscritti nella scuola primaria, seguita dalla scuola secondaria di secondo grado, mentre la scuola dell'infanzia e la secondaria di primo grado hanno registrato una diminuzione. L'incidenza degli studenti marocchini sul totale degli alunni non comunitari è più alta nelle scuole di livello inferiore. Da sottolineare l'elevata presenza femminile in ogni ordine scolastico, analoga o addirittura superiore alla media comunitaria, soprattutto nella scuola secondaria di secondo grado.

La formazione universitaria vede una crescita dei studenti marocchini del 15,7%. In continuità rispetto alla scuola secondaria, anche tra gli studenti universitari prevale la presenza femminile rispetto a quella maschile.

2.3.2. Comunità egiziana

Gli egiziani occupano la settima posizione per numero di presenze tra i cittadini non comunitari e rappresentano il 3,6% del totale dei cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti in Italia (i dati si riferiscono al 1° gennaio 2016)¹¹³. Si nota la prevalenza della componente maschile: 69,3% uomini, 30,7%

¹¹³ http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_EGITTO_DEF.pdf#search=egitto%202016, (consultato il 6.09.2017).

donne con una crescita del 1,4% rispetto al 2015. Si evidenzia dunque un incremento complessivo costante e che non sembra risentire degli effetti della crisi economica che ha rallentato la crescita di presenze degli altri non comunitari.

La distribuzione territoriale: oltre l'80% dei cittadini egiziani risiede nel Nord Italia, in Lombardia il 67%, in Piemonte il 6,1% e nel Lazio il 14,4%, con una forte concentrazione a Roma.

Il lavoro rappresenta la principale motivazione di soggiorno in Italia, per il 51,5%, seguito dai motivi familiari per il 41,9%.

Il tasso di occupazione è pari al 52%, di disoccupazione al 14%. I settori di attività economica prevalenti sono quello alberghiero e ristorazione (27%), trasporti e servizi alle imprese (27%), settore edile (22,3%).

Tra i cittadini egiziani occupati in Italia prevale un livello di istruzione medio-alto: il 64% possiede almeno un titolo di istruzione secondaria di II grado e il 19% ha conseguito un titolo universitario. Questo livello di istruzione, purtroppo, non trova adeguato riscontro nella tipologia professionale dei lavoratori egiziani per i quali prevale, nel 38% dei casi, la scelta obbligata di lavoro manuale non qualificato.

I minori di origine egiziana risultano 49.141 e rappresentano il 5,2% del totale dei minori non comunitari e costituiscono il 34,3% della comunità egiziana (dato più alto di dieci punti percentuali rispetto alla media non comunitaria). L'incidenza degli uomini è pari al 55,3% del totale, mentre la presenza femminile è pari al 44,7%. Il rapporto tra i generi è più equilibrato tra i minori che fra gli adulti.

Presenza nell'anno scolastico italiano: gli alunni di origine egiziana iscritti all'anno scolastico 2015/2016 costituiscono il 2,9% della popolazione scolastica non comunitaria nel suo complesso, con un aumento del 6,7%. Il 23% frequenta la scuola dell'infanzia, il 39,8% la scuola primaria, il 19,2% la scuola secondaria I grado, il 18% la scuola secondaria II grado.

La formazione universitaria vede una costante crescita. La popolazione accademica egiziana è aumentata del 46,2%.

2.3.3. Comunità tunisina

I tunisini sono l'undicesima comunità per numero di presenze tra i cittadini non comunitari e rappresentano il 2,9% del totale dei cittadini non comunitari regolarmente soggiornanti in Italia (dati aggiornati al 1° gennaio 2016)¹¹⁴. Si nota la prevalenza della componente maschile: il 62,6% è costituito da uomini, il 37,4% da donne, con una riduzione dello 0,9% rispetto al 2015. Parallelamente all'andamento decrescente del numero di presenze di cittadini tunisini in Italia, è in corso un forte processo di stabilizzazione: infatti nel 2016 il 70,8% dei cittadini tunisini regolarmente soggiornanti è titolare di un permesso di soggiorno di lungo periodo.

La distribuzione territoriale: la prima regione di insediamento risulta l'Emilia Romagna (22%), Lombardia (20%) e Sicilia (15%).

- I motivi familiari rappresentano la principale motivazione di soggiorno in Italia (49,1%), seguiti dai motivi di lavoro (46,3%).

Il tasso di occupazione è pari al 48,6%, quello di disoccupazione al 23,5%. Si notano importanti differenze tra il tasso di occupazione maschile (64,4%) e quello femminile (25%). I settori di attività economica prevalenti sono quello dell'industria (39%), dell'agricoltura, caccia e pesca (18%), del commercio e della ristorazione (21%).

Tra i cittadini tunisini occupati in Italia prevale un livello di istruzione medio-basso: il 70% ha conseguito al massimo un titolo di istruzione secondaria di I grado.

I minori di origine tunisina risultano 37.072 e rappresentano il 3,9% del totale dei minori non comunitari e costituiscono il 31,2% della comunità tunisina. L'incidenza degli uomini è pari al 52,9% del totale, mentre la presenza femminile è pari al 47,1%; la distribuzione per genere presenta le stesse proporzioni anche per il totale dei minori non comunitari. In ogni caso, il rapporto tra i generi è decisamente più equilibrato tra i minori che nella popolazione adulta.

Presenza nel sistema scolastico italiano: gli alunni di origine tunisina iscritti nell'anno scolastico 2015/2016 costituiscono il 2,9% della popolazione scolastica non comunitaria nel suo complesso, con un aumento dello 0,7% soprattutto nel numero degli iscritti nella scuola secondaria di II grado e anche

¹¹⁴ http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapportiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_TUNISIA_DEF.pdf#search=tunisia%202016, (consultato il 6.09.2017).

nella scuola primaria. Infatti l'incidenza percentuale degli studenti appartenenti alla comunità tunisina sul totale degli alunni non comunitari è maggiore nella scuola secondaria di primo grado (3,2%). Il 21,1% frequenta la scuola dell'infanzia, il 37,4% la scuola primaria, il 21,8% la scuola secondaria I grado, il 19,6% la scuola secondaria II grado.

La formazione universitaria vede una costante crescita. La popolazione accademica tunisina è aumentata del 20,7%.

2.4. Alunni di origine araba

I minori di origine araba rappresentano, fino al 1° gennaio 2016, più del 26% dei minori non comunitari¹¹⁵ e la tendenza dell'aumento dei numeri degli alunni di origine straniera nelle scuole italiane si verifica anche per gli alunni di origine araba¹¹⁶.

Tabella 2. Alunni stranieri per principali cittadinanze e ordini di scuola. Valori assoluti e distribuzione percentuale A.s. 2014/15¹¹⁷

| Cittadinanza | Infanzia | % | Primaria | % | Sec. I g | % | Sec. II g | % | Totale | % |
|---------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| Romania | 33.520 | 20,2 | 57.210 | 19,8 | 32.315 | 19,5 | 34.108 | 18,3 | 157.153 | 19,5 |
| Albania | 23.636 | 14,3 | 38.617 | 13,4 | 21.675 | 13,1 | 24.403 | 13,1 | 108.331 | 13,4 |
| Marocco | 26.248 | 15,8 | 39.022 | 13,5 | 19.042 | 11,5 | 17.272 | 9,3 | 101.584 | 12,6 |
| Cina | 8.002 | 4,8 | 15.717 | 5,4 | 10.305 | 6,2 | 7.683 | 4,1 | 41.707 | 5,2 |
| Filippine | 4.141 | 2,5 | 8.835 | 3,1 | 6.302 | 3,8 | 6.854 | 3,7 | 26.132 | 3,2 |
| Moldavia | 4.291 | 2,6 | 7.253 | 2,5 | 4.928 | 3,0 | 8.393 | 4,5 | 24.865 | 3,1 |
| India | 5.452 | 3,3 | 9.680 | 3,4 | 4.557 | 2,8 | 4.837 | 2,6 | 24.526 | 3,0 |
| Ucraina | 2.603 | 1,6 | 5.636 | 2,0 | 3.520 | 2,1 | 7.647 | 4,1 | 19.406 | 2,4 |
| Perù | 3.212 | 1,9 | 5.179 | 1,8 | 3.647 | 2,2 | 6.215 | 3,3 | 18.253 | 2,3 |
| Tunisia | 3.879 | 2,3 | 6.744 | 2,3 | 3.973 | 2,4 | 3.400 | 1,8 | 17.996 | 2,2 |
| Pakistan | 3.348 | 2,0 | 7.163 | 2,5 | 3.975 | 2,4 | 3.368 | 1,8 | 17.854 | 2,2 |
| Ecuador | 3.066 | 1,8 | 5.056 | 1,8 | 3.290 | 2,0 | 5.856 | 3,2 | 17.268 | 2,1 |
| Egitto | 3.967 | 2,4 | 6.603 | 2,3 | 3.080 | 1,9 | 3.012 | 1,6 | 16.662 | 2,1 |
| Macedonia | 2.788 | 1,7 | 5.938 | 2,1 | 3.830 | 2,3 | 3.135 | 1,7 | 15.691 | 1,9 |
| Bangladesh | 3.732 | 2,3 | 5.956 | 2,1 | 2.103 | 1,3 | 2.003 | 1,1 | 13.794 | 1,7 |
| Altri paesi | 33.977 | 20,5 | 64.011 | 22,2 | 38.899 | 23,5 | 47.691 | 25,7 | 184.578 | 22,9 |
| Totale | 165.862 | 100,0 | 288.620 | 100,0 | 165.441 | 100,0 | 185.877 | 100,0 | 805.800 | 100,0 |

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

I marocchini sono il terzo gruppo più importante degli alunni di origine straniera; con i tunisini ed egiziani gli alunni arabi raggiungono il 16,9% e di

¹¹⁵ I marocchini rappresentano il 16,9%, gli egiziani il 5,2% e i tunisini il 3,9% tunisini. Vedi paragrafi 2.3.1., 2.3.2. e 2.3.3.

¹¹⁶ MIUR, Statistica e Studi, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico*, A. s. 2015/2016. (a cura di BORRINI C., DE SANCTIS, G.), Roma: MIUR, 2016, p. 29, vedi http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf, (consultato il 24.09.2017).

¹¹⁷ ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali: Rapporto nazionale A.s. 2014-2015*. (a cura di SANTAGATI M., ONGINI V.), Milano: Quaderni ISMU 1/2016, p. 26, consultabile sul sito http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf, (consultato il 15.12.2017).

conseguenza l'arabo risulta essere la seconda lingua parlata dagli studenti nelle scuole italiane.

Andando per livello scolastico:

1- Scuola dell'infanzia: i marocchini sono il secondo gruppo più numeroso (15,8%); con i tunisini e gli egiziani, gli alunni arabi nella scuola d'infanzia raggiungono il 20,5%.

2- Scuola primaria: gli alunni marocchini sono al secondo posto (13,5%); con gli alunni tunisini ed egiziani, gli alunni arabi raggiungono il 18,1%.

3- Scuola secondaria di I grado: i marocchini sono il terzo gruppo (11,5 %); con i tunisini e gli egiziani raggiungono il 15,8% (notiamo un distacco dai rumeni).

4- Scuola secondaria di II grado: con il loro 9,3 %, i marocchini sono il terzo gruppo; con i tunisini e gli egiziani raggiungono il 12,7 % (notiamo un maggior distacco con i rumeni).

Se analizziamo la tabella seguente, notiamo che la percentuale più alta degli alunni arabi frequenta la scuola primaria (più alta delle altre comunità), seguita dalla scuola d'infanzia poi dalla scuola secondaria di I e II grado .

Tabella 3. Distribuzione percentuale per ordine di scuola degli alunni per le principali cittadinanze¹¹⁸.

| Cittadinanza | Infanzia | Primaria | Sec. I grado | Sec. II grado | Totale |
|---------------|-------------|-------------|--------------|---------------|--------------|
| Romania | 21,3 | 36,4 | 20,6 | 21,7 | 100,0 |
| Albania | 21,8 | 35,6 | 20,0 | 22,5 | 100,0 |
| Marocco | 25,8 | 38,4 | 18,7 | 17,0 | 100,0 |
| Cina | 19,2 | 37,7 | 24,7 | 18,4 | 100,0 |
| Filippine | 15,8 | 33,8 | 24,1 | 26,2 | 100,0 |
| Moldavia | 17,3 | 29,2 | 19,8 | 33,8 | 100,0 |
| India | 22,2 | 39,5 | 18,6 | 19,7 | 100,0 |
| Ucraina | 13,4 | 29,0 | 18,1 | 39,4 | 100,0 |
| Perù | 17,6 | 28,4 | 20,0 | 34,0 | 100,0 |
| Tunisia | 21,6 | 37,5 | 22,1 | 18,9 | 100,0 |
| Pakistan | 18,8 | 40,1 | 22,3 | 18,9 | 100,0 |
| Ecuador | 17,8 | 29,3 | 19,1 | 33,9 | 100,0 |
| Egitto | 23,8 | 39,6 | 18,5 | 18,1 | 100,0 |
| Macedonia | 17,8 | 37,8 | 24,4 | 20,0 | 100,0 |
| Bangladesh | 27,1 | 43,2 | 15,2 | 14,5 | 100,0 |
| Altri paesi | 18,4 | 34,7 | 21,1 | 25,8 | 100,0 |
| Totale | 20,6 | 35,8 | 20,5 | 23,1 | 100,0 |

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

¹¹⁸ ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali: Rapporto nazionale A.s. 2014-2015*, cit., p.27.

Prendendo in considerazione il genere degli alunni notiamo che le femmine marocchine mantengono il terzo posto (un certo equilibrio fra maschi e femmine) ma notiamo uno squilibrio per quello che riguarda gli egiziani (42,4%).

*Tabella 4. Percentuale di femmine tra gli alunni stranieri per principali cittadinanze e ordini di scuola. A.s. 2014/15.*¹¹⁹

| Cittadinanza | Alunne (v.a.) | Infanzia | Primaria | Sec. I grado | Sec. II grado | Totale |
|---------------|----------------|-------------|-------------|--------------|---------------|-------------|
| Romania | 77.597 | 48,2 | 48,7 | 48,0 | 53,0 | 49,4 |
| Albania | 51.689 | 47,1 | 48,1 | 46,1 | 49,2 | 47,7 |
| Marocco | 48.407 | 47,5 | 48,1 | 45,8 | 49,0 | 47,7 |
| Cina | 19.888 | 46,2 | 47,5 | 46,6 | 50,9 | 47,7 |
| Filippine | 12.696 | 47,4 | 47,8 | 46,2 | 52,5 | 48,6 |
| Moldavia | 12.688 | 49,3 | 49,5 | 48,3 | 54,9 | 51,0 |
| India | 10.802 | 44,1 | 45,5 | 41,2 | 43,8 | 44,0 |
| Ucraina | 9.556 | 47,9 | 47,9 | 46,4 | 52,0 | 49,2 |
| Perù | 8.961 | 47,5 | 50,0 | 49,4 | 49,1 | 49,1 |
| Tunisia | 8.325 | 45,0 | 46,9 | 46,1 | 46,6 | 46,3 |
| Pakistan | 7.761 | 43,7 | 46,3 | 41,4 | 39,8 | 43,5 |
| Ecuador | 8.424 | 50,5 | 48,8 | 47,5 | 48,5 | 48,8 |
| Egitto | 7.073 | 46,3 | 45,6 | 40,0 | 33,0 | 42,4 |
| Macedonia | 7.409 | 48,0 | 47,9 | 47,1 | 45,4 | 47,2 |
| Bangladesh | 6.264 | 46,5 | 48,4 | 40,8 | 39,3 | 45,4 |
| Altri paesi | 89.296 | 48,2 | 48,7 | 47,3 | 49,0 | 48,4 |
| Totale | 386.836 | 47,5 | 48,2 | 46,5 | 49,6 | 48,0 |

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

2.5. La cultura araba nell'immigrazione

Non esiste una sola cultura araba ma culture regionali, nazionali, locali, transnazionali, sovranazionali in ambiente arabo, per non parlare dell'apporto storico di popoli diversi per etnie (curdi, berberi e altri), per riti giuridici e per costituzioni e legislazioni diverse legate agli stati nazionali arabi nati dopo la disgregazione dell'impero ottomano. Tutti questi elementi culturali che caratterizzano le società arabe vengono trasferiti al contesto migratorio. Infatti i fenomeni di modernizzazione che investono attualmente il mondo arabo hanno la loro continuità e il loro riflesso anche nel paese d'immigrazione dove s'intreccia il modello della cultura d'origine nei suoi aspetti linguistici dialettali, religiosi, spirituali e altro, con quello occidentale con le sue variazioni regionali e quelle legate alle politiche di accoglienza. La "doppia appartenenza identitaria" è presente nella storia di vita di ogni immigrato¹²⁰. Secondo Fiorella Giacalone: "Il rapporto tra individuale e sociale, tra famiglia e comunità, tra il singolo e lo stato,

¹¹⁹ ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali: Rapporto nazionale A.s. 2014-2015*, cit., p. 28.

¹²⁰ GIACALONE F., "Riflessioni intorno ad una antropologia dei processi migratori", cit. p. 8.

l'influenza di cultura di massa dà luogo a continue ibridazioni, perdite e mediazioni”¹²¹.

2.5.1. L'Islam nel contesto dell'immigrazione

L'Islam ha caratterizzato la cultura e la vita sociale araba, è una religione fatta di regole legate alla vita quotidiana. La moschea è luogo di preghiera ma può diventare anche un luogo di studio, di lettura e di socializzazione. “È un luogo che organizza la vita dei musulmani in Italia, sul piano sociale, religioso e politico, un luogo sacro, ma non solo religioso”.¹²² La moschea si trasforma in un luogo di aggregazione e di incontro in occasione della *'Id al-Fitr*¹²³ e della *'Id al-Adha*¹²⁴, e di trasmissione culturale per i più giovani della seconda generazione, soprattutto quelli nati in Italia che non hanno avuto l'occasione di vivere la dimensione sociale di queste feste. Giacalone li chiama “spazi d'ibridazione sociale e religiosa” che possono disorientare qualche italiano ma che possono trasformarsi in un elemento di riflessione sulle forme della vita degli immigrati nelle società italiana, sul diverso significato attribuito ai luoghi. Vivere l'Islam nel contesto di immigrazione varia da un individuo all'altro: c'è chi segue scrupolosamente i dettami dell'Islam, la preghiera, le regole alimentari, l'uso del velo femminile, i riti e il digiuno di Ramadan, e chi si sente musulmano solo in riferimento alle tradizioni della famiglia.¹²⁵

2.5.2. Alcune voci delle culture arabe degli arabofoni

Accanto all'espressione di carattere prevalentemente religioso (moschee, associazioni religiose), la presenza degli arabofoni si manifesta in espressioni non religiose, quali ad esempio centri e associazioni culturali (per insegnare la lingua araba, assistere gli immigrati arabi, sensibilizzare l'opinione pubblica italiana, organizzare dibattiti e incontri culturali): ad esempio risultano attive l'associazione Associazione Genemaghrebina, il Centro culturale tunisino a Roma

¹²¹ Ibidem.

¹²² NEGRI A. T., “Mondi culturali arabi a Torino”, in ARKOUN M.; OPERTI P. (a cura di), *Cultura araba e società multi-etnica: per un'educazione*, cit., p. 110.

¹²³ Festa che si svolge alla fine di Ramadan, il mese di digiuno.

¹²⁴ Festa del sacrificio che si svolge alla fine del pellegrinaggio alla Mecca.

¹²⁵ GIACALONE F., *Riflessioni intorno ad una antropologia dei processi migratori*, cit., pp. 23-24.

e altri. La presenza araba si manifesta anche nella produzione editoriale (giornali come *Al-jarida*), nella radio e nella letteratura dell'immigrazione, i cui primi esempi risalgono agli anni Novanta. È in quel periodo che sono apparse storie di emigrazione e di disagio, scritte insieme all'aiuto di autori italiani (attualmente ci sono circa 40 scrittori arabofoni provenienti da diversi paesi arabi, dal Marocco all'Iraq).

Ultimamente la loro presenza si manifesta anche attraverso la rete: ad esempio "Yalla Italia"¹²⁶ è il blog della seconda generazione di persone provenienti dai paesi arabi e islamici. Questo blog ha lo scopo di analizzare se e in che modo la produzione scritta contribuisce alla costruzione di una identità nel paese di immigrazione, di quale tipo di identità si tratti e qual è il rapporto che essi intrattengono con la lingua madre¹²⁷.

¹²⁶ <http://www.yallaitalia.it/>, (consultato il 16.04.2017).

¹²⁷ GUARDI J., "L'avventura della lingua araba in occidente", in CALVI M. V.; MAPELLI G.; BONOMI M. (a cura di), *Lingua, identità e immigrazione: prospettive interdisciplinari*, Milano: Franco Angeli, 2010, pp. 151-163.

CAPITOLO 3

SECONDA GENERAZIONE

Parlare di figli di immigrati nati sul territorio italiano o giunti in età prescolare sottolinea il consolidamento del fenomeno migratorio in Italia: ciò significa sviluppare un presente con tutte le sue esigenze e ricchezze, e un futuro in una prospettiva basata sulle potenzialità dei nuovi italiani, figli di immigrati, e sulla multiculturalità della società. È questa una prospettiva che scardina i processi di integrazione elaborati nei decenni passati per accogliere gli immigrati di prima generazione: tali processi devono essere ripensati in chiave di interculturalismo reso necessario, giorno dopo giorno, per contrastare l'emarginazione sociale e per la valorizzazione, promozione e riconoscimento delle “*seconde generazioni di immigrati*”

Il tema delle Seconde generazioni suscita enorme interesse. In primo luogo perché fa parte del fenomeno migratorio che coinvolge tutte le società di accoglienza, ma soprattutto perché rappresenta il banco di prova per la coesione sociale e la trasformazione della società accogliente. Maurizio Ambrosini ricorda che, prima, il tema dell'integrazione non ha avuto un grande interesse finché si è trattato di parlare della prima generazione di immigrati: in quel momento si pensava infatti a un loro eventuale rientro al paese di origine. Questa prospettiva si è ribaltata quando si è iniziato a parlare della seconda generazione, o di figli di immigrati, dal momento che la loro permanenza nel paese ospitante durerà nel tempo o, potrebbe in linea teorica, essere addirittura definitiva¹²⁸. Lo stesso Ambrosini sottolinea la portata “*globale*” del fenomeno della comparsa delle seconde generazioni¹²⁹, che chiama in causa tutte le politiche di integrazione e mette in discussione la presunta *universalità* della scuola italiana¹³⁰, sconvolge la possibilità di costruire un ordine sociale, e, di conseguenza, uno stato nazionale,

¹²⁸ AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna: Il Mulino, 2005, p. 163.

¹²⁹ AMBROSINI M., “Il futuro in mezzo a noi”, in AMBROSINI M.; MOLINA S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2004, pp. 1-53.

¹³⁰ L'ingresso della seconda generazione nel sistema educativo solleva alcuni problemi legati ai simboli, riti, insegnamento religioso, il cibo, le festività, ecc...

basata sull'idea di un solo popolo, una sola lingua, una sola cultura e religione, che fu alla base della costituzione degli stati nazionali europei.

3.1. Definizione

Il termine “Seconda Generazione” nasce negli USA nell’inizio del secolo scorso, con gli studi sui figli degli immigrati dall’Europa nel nuovo continente, per includere poi i figli di asiatici e ispanici. In Europa, il termine ha subito modifiche per adeguarsi alle politiche migratorie, anche se viene associato spesso alle situazioni critiche come se l’essere “Seconda Generazione” indicasse per forza qualcosa di allarmante¹³¹. Nella produzione scientifica sul tema dell’immigrazione troviamo, una serie di espressioni atte a descrivere i figli degli immigranti, quali ad esempio “Minori immigrati”, “Minori di origine immigrata”, “Generazione nata all’immigrazione”, “Seconde generazioni dell’immigrazione”¹³², “Figli illegittimi”¹³³. Si tratta, in ogni caso, di tutti appellativi vagamente discriminatori perché considerano l’immigrazione come un’eredità che viene trasmessa da una generazione ad un’altra, anche a soggetti che non hanno mai vissuto l’esperienza dell’immigrazione. Lo scrittore marocchino Tahar Ben Jelloun esprimere in modo chiaro il disagio di chi, come lui, nato in terra straniera, può avvertire di fronte a queste definizioni:

“Tutto ciò che i media e gli specialisti sono riusciti a trovare è stato di dare un numero a questa generazione: la seconda. Così classificati, eravamo partiti male per forza. Si dimenticava che non siamo immigrati. Non abbiamo fatto il viaggio.

Non abbiamo attraversato il Mediterraneo. Siamo nati qui, su questa terra francese, con facce da arabi, in periferie abitate da arabi, con problemi da arabi e un avvenire da

¹³¹ IMPICCIATORE R., “Le seconde generazioni: inquadramento generale”, in *Stranieri non immigrati. I figli degli immigrati. Seconde generazioni in provincia di Bologna*. Osservatorio delle Immigrazioni, n. 3, 2005 pp. 3-6. Si veda il sito <http://www.nonprofitonline.it/docs/dottrinarapporti/231.pdf>, (consultato il 16.04.2017).

¹³² Per l’organizzazione nazionale apartitica *Rete G2 – Seconde Generazioni*, nata a Roma nel 2005 su iniziativa dei figli di immigrati e rifugiati nati e/o cresciuti in Italia, G2 non sta per “seconde generazioni di immigrati” ma per “seconde generazioni dell’immigrazione”. Oggi la Rete accoglie membri della Capitale come di altre numerose città italiane, quali Milano, Prato, Genova, Bologna. I giovani membri provengono da tutto il mondo, dal Marocco alla Cina, dall’Argentina alle Filippine, dal Senegal al Perù, ecc..

¹³³ SAYAD A., *L’immigrazione o i paradossi dell’alterità: l’illusione del provvisorio*, Verona : Ombre corte, 2008.

arabi. [...] siamo i figli di città in transito; siamo arrivati senza che nessuno sia stato avvertito, senza che nessun ci attendesse; siamo centinaia e migliaia; [...] ci troviamo qui con facce quasi umane, con un linguaggio quasi civile, con dei modi di fare quasi francesi; siamo qui a chiederci perché siamo qui e cosa ci stiamo a fare”¹³⁴.

Fra le denominazioni più frequentemente proposte a livello nazionale e internazionale sopravvive quella di “Seconda Generazione”, perché comunque insiste nell’inserire questi giovani nel cuore di un lungo processo migratorio analizzato in chiave di appartenenza identitaria e socioculturale¹³⁵.

Uno dei tentativi più chiari di classificazione della Seconda Generazione è quello fornito da Rubén G. Rumbaut¹³⁶, che ha introdotto una concezione “decimale” della seconda generazione, dividendola in quattro categorie:

- “2 Generazione”: comprende i figli degli immigrati nati nel paese ospitante;

- “1.75 Generazione”: sono i minori nati nel paese di origine e trasferiti nel paese ospitante in età prescolare (meno di 5 anni);

- “1.5 Generazione”: sono i minori tra i 6 e i 12 anni, che iniziano il processo di socializzazione e la scuola primaria nel paese d’origine, ma completano l’educazione scolastica all’estero;

- “1.25 Generazione”: sono i giovani che emigrano tra i 13 e i 17 anni.

Graziella Favaro¹³⁷ suddivide la seconda generazione in base alle storie dei viaggi che questi giovani hanno compiuto, distinguendo, sul territorio italiano, diversi gruppi di giovani e minori:

- nati Italia o giunti nella prima infanzia¹³⁸, chiamati “Seconda Generazione”. Loro non hanno vissuto l’esperienza dell’immigrazione direttamente, hanno seguito il processo di socializzazione e di acculturazione in

¹³⁴ BEN JELLOUN T., *Nadia*, Milano: Bompiani, 1996, pp. 55, 85, 89.

¹³⁵ AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, cit., p. 165.

¹³⁶ RUMBAUT R., “Assimilation and its Discontents: between Rhetoric and Reality”, cit., pp. 923-960.

¹³⁷ FAVARO G.; NAPOLI M., (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, Milano: Guerini Associati, 2004, p. 14.

¹³⁸ Lo Stato italiano li considera stranieri fino ai 18 anni: sopraggiunto questo termine, possono richiedere la cittadinanza italiana.

Italia, alcuni di loro non sono mai stati nel paese d'origine e lo conoscono solo attraverso i racconti nostalgici dei genitori;

- minori non accompagnati, provenienti in particolare dal Marocco, Egitto, Albania e Afghanistan, giunti da soli o inseriti in vere e proprie tratte minorili¹³⁹;

- giovani giunti in Italia tra i 12 e i 15 anni d'età in seguito al ricongiungimento familiare, sospesi tra due mondi, e due culture. Hanno il paese d'origine impresso nella memoria ma anche la volontà di costruire un futuro nel paese di accoglienza.

Maurizio Ambrosini aggiunge a queste categorie i figli di copie miste.¹⁴⁰

3.2. Concetto di identità

Prima di trattare la questione dell'identità della seconda generazione è utile parlare del concetto di identità in generale. L'identità è il risultato di esperienze positive di integrazione, è la rappresentazione che abbiamo di noi stessi, e diventa un fattore decisivo nell'influenzare il come agiremo, sentiamo e come vediamo noi stessi nella società.¹⁴¹

Il concetto di identità è stato argomento di studio di diverse discipline. Studi psicologici, sociologici, antropologici e pedagogici hanno dimostrato che l'identità è un concetto multidimensionale in continua evoluzione, difficilmente etichettabile sotto un'unica nomenclatura¹⁴². L'identità della persona affonda le sue radici nei modi e usi già maturati, ma anche attraverso quelli legati al quadro sociale quotidiano. Il fatto che l'identità sia modificabile attraverso il contatto con l'altro, la rende, secondo lo scrittore libanese Amin Maalouf, in perenne mutazione. L'identità cambia, si trasforma, ma, nonostante questo, rimane sempre¹⁴³.

¹³⁹ Secondo il Dossier Statistico Immigrazione del 2016, i minori costituiscono il 16,1% del totale degli sbarcati in Italia nei primi 8 mesi del 2016, e il 91% di loro non è accompagnato. Cfr. Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), *Immigrazione: Dossier Statistico*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 2016, p. 147.

¹⁴⁰ AMBROSINI M., MOLINA S., (a cura di), *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, cit., p. 6.

¹⁴¹ LIPIANSKY E., *Identité et communication*, Paris: PUF, 1992.

¹⁴² CASALBORE A., *Identità, appartenenze, contraddizioni: una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera*, Roma: Armando 2011.

¹⁴³ MAALOUF A., *L'identità*, cit., p. 29.

Per studiare e comprendere il processo della costruzione dell'identità in contesti migratori è necessario analizzare il senso di appartenenza che i soggetti nutrono nei confronti della società d'origine, ovvero l'*identità etnica*¹⁴⁴.

3.2.1. Identità etnica

L'antropologo libanese Selim Abou afferma che l'identità etnica si basa su criteri culturali obbiettivi che prendono il loro senso all'interno della coscienza collettiva che, a sua volta, in nome di una storia o di una origine comune reale o presunta, li interpreta come componenti della propria identità etnica. Comunque, secondo questo studioso, i tre fattori fondamentali sono: la razza, la religione e la lingua¹⁴⁵.

Dal punto di vista delle scienze sociali, l'etnicità non dovrebbe essere definita in base alle caratteristiche fisiche, psicologiche e culturali dei gruppi, ma attraverso la loro importanza percepita da questi gruppi nello sviluppare le loro relazioni sociali, siano esse reali o meno¹⁴⁶. È vero che l'individuo non ha la possibilità di scegliere il gruppo etnico nel quale è nato ma può, secondo Karmela Liebkind, modificare il significato di tale appartenenza e il ruolo attribuito ad essa nella costruzione della sua propria identità a seconda delle circostanze socio-culturali, rifiutando o enfatizzando, affermando o camuffando la propria etnicità. La studiosa ha definito l'identità culturale "come il generale senso d'appartenenza ad una cultura ed ai valori condivisi che derivano da una storia comune, dalle comuni tradizioni e dal linguaggio"¹⁴⁷.

Nel definire le dimensioni implicate nel concetto di identità etnico-culturale, Tiziana Mancini ribadisce l'importanza di "distinguere una componente *oggettiva*, ovvero quell'identità che viene acquisita per nascita e che in quanto tale non può essere modificata, e una componente *soggettiva* determinata dalla rilevanza personale che gli individui attribuiscono alla/e propria/e appartenenze

¹⁴⁴ MANCINI T., *Psicologia dell'identità etnica*, Roma: Carocci, 2008.

¹⁴⁵ ABOU S., *L'identité culturelle: relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Paris: Édition Anthropos, 1981, p. 33.

¹⁴⁶ MARTINIELLO M., *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*, cit., p. 18.

¹⁴⁷ LIEBKIND K. "Ethnic Identity. Challenging the Boundaries of Social Psychology", in Breakwell G. M. (ed.), *Social Psychology of identity and Self-Concept*, London: Surrey University, 1992, pp. 147-186, cit. in MANCINI T., *Psicologia dell'identità etnica*, p. 29.

etniche e culturali”¹⁴⁸. La studiosa considera “le identità culturali come l’esito di un processo di *negoziatura* tra individui o tra gruppi sociali in merito ai contenuti dell’identità e/o al valore ad essa associato”¹⁴⁹, in seguito sottolinea il fatto che le minoranze etniche rielaborano in chiave identitaria le esperienze di migrazione in relazione alle dinamiche attivate dai contesti socio-culturali del paese di accoglienza. L’identificazione etnica viene rafforzata, secondo Enzo Colombo, da forme di esclusione e di discriminazione che “amplificano le difficoltà di inserimento, e riducono le occasioni di incontro, rendendo più confortevole rimanere al riparo, entro una rete che assume, per contrasto, le dimensioni della somiglianza, della solidarietà, dell’accoglienza”¹⁵⁰.

3.2.2. Identità linguistica

Mancini ribadisce l’importanza del linguaggio come componente dell’etnicità e il suo ruolo nei processi di negoziazione dell’identità etnica, soprattutto in una situazione di immigrazione¹⁵¹. Infatti, la lingua può essere vissuta come un marcatore di identità ma l’affermazione identitaria non passa obbligatoriamente attraverso la pratica di questa lingua. Bisogna distinguere fra l’utilizzo di una lingua e l’attaccamento ad essa: tale fenomeno si confonde con l’attaccamento al paese di origine. Per Marina Chini “La lingua pare essere un potente elemento di mediazione fra identità individuale e identità sociale; essa offre un vasto numero di tratti utili per segnalare identità, affiliazioni, per rivelare confini valicabili o proibiti, per escludere o includere”¹⁵². La studiosa sottolinea il potente valore simbolico e identitario della lingua anche quando non viene più parlata¹⁵³.

In una situazione di immigrazione dove l’immigrato non viene accettato pienamente, la lingua diventa un mezzo per la costruzione identitaria. L’identità si

¹⁴⁸ MANCINI T., *Psicologia dell’identità etnica*, cit., p.20.

¹⁴⁹ Ivi, p. 23.

¹⁵⁰ COLOMBO E., “Navigare tra le differenze: la gestione dei processi di identificazione tra i giovani figli di migranti”, in BOSISIO R., COLOMBO E., LEONINI L., REBUGHINI P., *Stranieri & Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, cit., p. 93.

¹⁵¹ MANCINI T., *Psicologia dell’identità etnica*, cit., p.30.

¹⁵² CHINI M., *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un’indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano: Franco Angeli, 2004, p. 39.

¹⁵³ *Ibidem*.

forma attraverso un doppio processo di identificazione – differenziazione: differenziare dagli altri, da una parte, e creare una coesione con il gruppo etnico di appartenenza¹⁵⁴.

3.2.3. L'Islam come manifestazione di identità

Il sociologo iraniano Farhad Khosrokhavar fa notare che l'Islam, per i giovani, non rappresenta la manifestazione di una convinzione religiosa profonda, come lo era per la prima generazione di immigrati, ma un mezzo attraverso cui provare a realizzarsi all'interno di una popolazione che stigmatizza l'origine magrebina e musulmana. È il metodo più eclatante con il quale una minorità musulmana afferma la sua sedimentazione definitiva nel cuore di una società laica¹⁵⁵. Secondo Khosrokhavar, l'Islam può trasformarsi in una manifestazione identitaria per coloro che non accettano il modello assimilazionista, ma anche per i giovani di origine magrebina in Francia che hanno perso la speranza in una integrazione economica e che cercano di guadagnare un ruolo di prestigio fra i genitori, ma che incontrano nello stesso tempo difficoltà fra i francesi perché rifiutano di considerarli cittadini a pieno titolo. Loro hanno trasformato l'Islam in una forma di appartenenza identitaria¹⁵⁶.

Nel contesto immigratorio la religione acquisisce un ruolo importante nel trasmettere ai figli gli aspetti più significativi del patrimonio culturale, soprattutto quando si tratta di quello arabo, vista l'importanza che la religione islamica riveste a livello sociale, culturale ma anche linguistico. Ambrosini sottolinea il ruolo attribuito dalla prima generazione di immigrati alle istituzioni religiose, fra di esse anche quelle islamiche, nella ricostruzione della propria vita e nell'educazione dei figli nel rispetto della cultura di origine. Queste istituzioni religiose si trasformano spesso in un luogo di incontro e un punto di riferimento nel difficile compito di mediare tra elementi religiosi legati alla tradizione e aspetti culturali tipici delle società di accoglienza, generalmente laiche¹⁵⁷.

¹⁵⁴ REY V., VAN DEN AVENNE C., *Langue et identité en situation migratoire: identité ethnique, identité linguistique*. 'A chacun son bambara', *Clio en Afrique*, n. 4., 1998, pp. 120-131.

¹⁵⁵ KHOSROKHAVAR, F., *L'Islam des jeunes*, Paris: Éditions Flammarion, 1997. p. 311.

¹⁵⁶ Ivi, cit., p. 311.

¹⁵⁷ AMBROSINI M., "Italiani col trattino. Identità e integrazione tra i figli di immigrati", in *Educazione Interculturale*, VII, n. 1, 2009, pp. 17-39.

Le paure e l'islamofobia sono diffuse in occidente nell'ultimo decennio, secondo diverse ricerche fra cui il rapporto dell'Osservatorio Europeo dei Fenomeni Razzisti e Xenofobi dedicato al problema dell'islamofobia¹⁵⁸. In Italia, tali atteggiamenti di ostilità hanno cominciato a manifestarsi all'indomani degli attentati dell'11 settembre del 2001. Enzo Colombo fa notare come essere nordafricani sia spesso divenuto automaticamente sinonimo di estremismo e integralismo religioso. Un atteggiamento che potrebbe portare ad un certo conformismo¹⁵⁹. Queste paure hanno finito con mettere in secondo piano il contributo che la partecipazione religiosa potrebbe fornire ad un'integrazione sociale equilibrata delle famiglie migranti e delle seconde generazioni. Eppure, benché in modo faticoso e stentato, anche tra i musulmani europei l'identificazione religiosa accompagna l'integrazione sociale, anziché contrapporsi ad essa. Si tratta di una tendenza che viene riscontrata anche in Italia, dove la religione islamica, come fa notare Maria Chiara Patuelli, rappresenta per alcune giovani marocchine un punto di riferimento importante, indipendente dall'appartenenza nazionale. Il paese di nascita e la nazionalità perdono rilevanza nella propria auto-rappresentazione, mentre la fede in un Islam europeo, occidentale, sembra acquistare un ruolo predominante nella costruzione dell'identità, che non entra in contraddizione con la propria "italianità".¹⁶⁰

Altre ricerche ipotizzano una assimilazione religiosa delle seconde generazioni crescente con l'aumento dell'integrazione linguistica e sociale nel paese ospitante. Citiamo qui una ricerca condotta nel 2006 nelle scuole medie dell'Emilia Romagna su un campione di 3801 allievi di cui 2715 sono figli di

¹⁵⁸ EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia), *Muslims in the European Union, Discrimination and Islamophobia*, Vienna: EUMC, 2006, cit. in BARBAGLI M., SCHMOLL C., *Sarà religiosa la seconda generazione? Una ricerca esplorativa sulle pratiche religiose dei figli di immigrati*. Relazione presentata al convegno di studi dal titolo "Seconde generazioni in Italia. Presente e futuro dei processi di integrazione dei figli di immigrati, Bologna, 3 maggio, 2007. Consultabile sul sito: http://www.cestim.it/argomenti/35secondegenerazioni/35secondegenerazioni_Sar%C3%A0%20religiosa%20la%20seconda%20generazione_Barbagli_Schmoll.pdf, (consultato il 12.07.2017).

¹⁵⁹ COLOMBO E., "Navigare tra le differenze: la gestione dei processi di identificazione tra i giovani figli di migranti", cit., p. 97.

¹⁶⁰ PATUELLI M. C., (a cura di), *Verso quale casa. Storie di ragazze migranti*, Bologna: Giraldi, 2005.

immigrati ¹⁶¹. Secondo gli autori Marzio Barbagli e Camille Schmoll, questa ipotesi è valida anche per quello che riguarda la religione islamica in Italia e si avvicina ai risultati di altre ricerche condotte in Europa. Alec Hargreaves parla di “identificazione affettiva delle seconde generazioni con la religione, anche quella islamica, accompagnata da un distacco dottrinale” ¹⁶². Una opinione approvata da Michèle Tribalat che sottolinea la necessità di distinguere, fra l’aspetto culturale ancora forte di alcune pratiche religiose dei giovani musulmani di origine straniera, come il digiuno di Ramadan, da quello religioso che sembra più debole come la frequenza della preghiera ¹⁶³.

3.3. Modelli identitari

La seconda generazione adotta varie modalità nella sua costruzione identitaria.

Una ricerca molto interessante condotta nel 2005, a Milano, da Roberta Bosisio, Enzo Colombo, Luisa Leonini e Paola Rebughini ¹⁶⁴ ha individuato quattro strategie identitarie adottate da questi soggetti ¹⁶⁵:

1- il cosmopolitismo: l’incertezza identitaria, il senso di estraneità generale viene elaborato positivamente. I ragazzi che adottano questa strategia si sentono cittadini del mondo e parte di una comunità immaginaria. Sono nati in Italia, provengono da famiglie con genitori che hanno un alto livello di istruzione e sono ben inseriti nel tessuto lavorativo, economico e sociale. Parlano perfettamente l’italiano, e usano la lingua madre solo per comunicare con i genitori e non con fratelli e sorelle mescolandola con l’italiano. Hanno stili di vita e di consumo molto simili a quelli dei coetanei italiani. I loro progetti del futuro non sono proiettati nel paese di origine né nel paese ospitante ma nel mondo intero.

¹⁶¹ BARBAGLI M., SCHMOLL C., *Sarà religiosa la seconda generazione? Una ricerca esplorativa sulle pratiche religiose dei figli di immigrati*, cit.

¹⁶² HARGREAVES A. G., *Immigration 'Race' and Ethnicity in Contemporary France*, Londra: Routledge, 1995, cit., p. 3.

¹⁶³ TRIBALAT M., *Faire France. Une grande enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris: La découverte, 1995, cit. in AMBROSINI M., “Italiani col trattino”, cit., p. 30.

¹⁶⁴ BOSISIO R., COLOMBO E., LEONINI L., REBUGHINI P., *Stranieri&Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma: Donzelli, 2005.

¹⁶⁵ La ricerca ha analizzato la narrazione dei giovani studenti di origine straniera delle loro esperienze di vita, la loro immagine di sé, le loro aspettative per il futuro, il contatto con la società e con i genitori.

2- *l'isolamento*: nasce da un senso di solitudine esistenziale. Questa strategia viene adottata dai ragazzi che non si riconoscono nel paese ospitante né nel paese di origine; sono arrivati in Italia in età adolescenziale; hanno una scarsa padronanza della lingua italiana, e ciò impedisce loro di integrarsi e di sviluppare relazioni extrascolastiche; non hanno amici, né italiani né connazionali; i loro genitori hanno un basso livello di istruzione e non hanno un buon livello economico; esercitano lavori duri che richiedono lunghe ore fuori casa e non hanno tempo da dedicare ai figli.

3- *il ritorno alle origini*: strategia caratterizzata dal rifiuto della cultura del paese ospitante e da una identificazione totale con la cultura del paese di origine. Questi atteggiamenti sono messi in atto soprattutto dalle persone che appartengono a gruppi etnici coesi, solidali e numericamente presenti sul territorio (ad esempio i cinesi, i latinoamericani, i musulmani). A differenza di coloro che scelgono di isolarsi, questi ragazzi hanno una movimentata vita sociale; ottengono dei buoni risultati scolastici; sono oggetto di grandi aspettative da parte dei genitori; sono inoltre consapevoli del fatto che, per alcuni aspetti, vivere in Italia consente loro di aspirare a condizioni di vita migliori rispetto a chi è rimasto in patria. Per il futuro prevedono di ritornare nel paese di origine.

4- *il mimetismo*: molti adolescenti, nati o venuti in Italia in tenera età, sono talmente ben inseriti nella società italiana che si identificano completamente in essa. Questa identificazione porta i soggetti a cancellare o a nascondere ogni traccia della cultura di origine. Non parlano la lingua dei loro genitori; frequentano esclusivamente persone italiane. I loro genitori sono ben inseriti dal punto di vista lavorativo, economico, sociale nella società italiana. Nel futuro tendono a rimanere in Italia.

Sélim Abou¹⁶⁶ parla di cinque strategie:

1- Adottare i modelli della cultura dominante (A) nel settore pubblico della vita relazionale e conservare i propri codici culturali (B) nel settore privato: $A+B=A+B$. (È il modello adottato degli immigrati di prima generazione in Francia, per esempio)

¹⁶⁶ABOU S., *L'identité culturelle: relations interethniques et problèmes d'acculturation*, cit. pp. 58-60.

2- Adottare la cultura dominante dopo averla arricchita (A'): questo modello coinvolge la seconda generazione che non ha vissuto direttamente l'esperienza dell'immigrazione (nata fuori del paese di origine) secondo la formula $A+B=A'$. Questa forma di acculturazione formale consiste nel rifiuto della cultura (B) e nell'adozione della cultura (A).

3- Sviluppare un nuovo prodotto culturale (C) dall'incontro delle due culture (A) e (B) secondo la formula $A+B=C$.

4- L'abbandono della cultura (B) del migrante o di un suo discendente in una assimilazione nella cultura (A) secondo la formula $A+B=A$, che conduce alla perdita della cultura di origine.

5- Rifiuto totale della cultura A. Quando le culture vengono minacciate di sparire si chiudono in loro stessi. Abou fa notare che queste modalità non sono lineari né esclusive, l'una o l'altra possono essere vissute nel corso della vita di un individuo.

Secondo questa tesi l'affermazione dell'appartenenza religiosa, in alcuni casi, ha giocato un ruolo preponderante nella costruzione dell'identità etnica, diventando un marcatore identitario. Abou ha chiarito che il ricorso all'identità religiosa era spesso concepito come un riscatto della propria dignità.

Giovanni Giulio Valtolina e Antonio Marrazzo hanno illustrato quattro possibili soluzioni identitarie: *Resistenza culturale o identità reattiva, Assimilazione, Marginalità, Doppia etnicità*¹⁶⁷.

3.4. Prima e seconda generazione a confronto

Per studiare meglio la tematica dell'identità della Seconda generazione bisogna dare uno sguardo alla Prima generazione di immigrati, alla loro origine etnica (sociolinguistica) e al paese ospitante (le sue politiche di integrazione) che sono alla base delle differenze generazionali che diventano ancora più importanti nel contesto immigratorio, nonché le differenze tra le due generazioni per quello che riguarda l'integrazione e il concetto di identità. È interessante osservare quanto sostenuto da alcuni studiosi arabi, soprattutto l'algerino Abdelmalek Sayad: per lui parlare di seconda generazione rappresenta, in sé, una presa di

¹⁶⁷ VALTOLINA G.G.; MARAZZI A. (a cura di), *Appartenenze Multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano: Franco Angeli, 2006.

coscienza della realtà, di natura duratura se non addirittura definitiva, del fenomeno migrazione. In questo contesto, la seconda generazione, nata e cresciuta nell'immigrazione, socializzando con la società di accoglienza, ha il merito di proporre una nuova prospettiva rispetto all'immigrazione, in generale, e nello stesso tempo è lei stessa il prodotto di questo cambiamento¹⁶⁸.

Parlando della prima generazione, Sayad fa notare la doppia assenza del migrato, soffermandosi sul legame profondo fra emigrazione e immigrazione. Secondo Sayad l'immigrato di prima generazione è un emigrato prima ancora di essere immigrato: tener conto infatti solo di un aspetto dell'esperienza migratoria vuol dire considerare il percorso migratorio a metà. Per capire quindi il fenomeno migratorio in tutte le sue sfumature bisogna analizzare la storia del percorso migratorio dell'individuo, perché migrare vuol dire portare con sé la propria storia, tradizioni, modi di vivere, di agire e pensare, accompagnarsi con la propria lingua, religione e con tutte le altre strutture sociali, politiche e mentali¹⁶⁹.

L'emigrato-immigrato tende a camuffare le diverse difficoltà legate all'esilio e sente il bisogno di condivisione con persone provenienti dal suo stesso paese di origine. Queste contraddizioni fanno parte integrante della sua situazione di essere immigrato. Il soggetto è assente fisicamente dal suo ambiente familiare e sociale: questo aspetto può talvolta scatenare sentimenti di colpa, che vanno ad aggiungersi al senso di esclusione che si avverte rispetto al paese ospitante. Il soggetto è in tal modo colpito da una doppia assenza, da cui nascono le sue difficoltà ad identificarsi e integrarsi nella società accogliente. L'emigrato-immigrato non sarà mai di qua né di là, ciò porterà ad una situazione instabile nella quale si scontreranno i valori del "qua" e del "là"; in condizione di clandestinità e eventuale povertà, inoltre, il migrante si sentirà in bilico tra due paesi, oscillando tra "l'assenza" e la "presenza".¹⁷⁰ A queste difficoltà si aggiungono le condizioni di integrazione adottate dal paese di immigrazione. In tal senso Sayad fa notare che per quanti sforzi faccia l'immigrato, gli autoctoni non sono disposti a riconoscergli un posto nella loro società; lo considerano

¹⁶⁸ SAYAD A., *La doppia assenza : dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano: R. Cortina, 2002.

¹⁶⁹ Ivi, p. 18.

¹⁷⁰ Ivi, p. 171.

sempre come un “qualcuno di troppo”; possono tollerare la sua presenza se essa comporta dei guadagni o dei benefici, ma in fondo per loro rimane sempre qualcuno che occupa un posto che in principio non gli apparteneva¹⁷¹.

Anche lo scrittore libanese Amin Maalouf si sofferma sulla descrizione della condizione di emigrante:

“Se c’è una sola appartenenza che conti, se bisogna assolutamente scegliere, allora l’emigrante si trova scisso, combattuto, condannato a tradire sia la sua patria d’origine sia la sua patria d’adozione, tradimento che vivrà inevitabilmente con amarezza, con rabbia. [...] Se si è partiti, vuol dire che si sono rifiutate delle cose: la repressione, l’insicurezza, la povertà, la mancanza di orizzonti. [...] Ci sono anche dei legami che persistono, quelli della lingua o della religione, e anche la musica, i compagni di esilio, le feste, la cucina. Parallelamente, i sentimenti che si provano verso il paese d’adozione non sono meno ambigui. Se ci si è venuti è perché vi si spera una vita migliore per sé e per i propri cari; ma tale aspettativa è al tempo stesso carica di apprensione di fronte all’ignoto – tanto più che ci si trova in un rapporto di forze sfavorevole; si teme di essere rifiutati, umiliati, si spia ogni atteggiamento che denoti il disprezzo, l’ironia o la pietà”¹⁷².

Se questa doppia assenza era un principio valido per la prima generazione, le seconde generazioni hanno altre ambizioni e altre problematiche: tutto ciò metterebbe in discussione la definizione dell’integrazione sociale all’interno delle società sviluppate in presenza di popolazioni immigrate ormai stabilmente insediate. In effetti, l’integrazione della prima generazione era subalterna, accettata finché svolgeva lavori umili; tale modello di integrazione non soddisfa più le seconde generazioni che non vogliono ripercorrere gli stessi percorsi svantaggiati cui sono stati costretti i loro genitori, accentuando i lavori dei “cinque P”, come li chiama Maurizio Ambrosini (pesanti, pericolosi, precari, poco pagati, penalizzati socialmente), spinti da aspirazioni più ambiziose all’interno del mercato del lavoro, ma comunque condizionati negativamente dal capitale sociale di partenza¹⁷³. Sotto questo profilo, Ambrosini fa notare che le seconde generazioni sono, per così dire, più ingombranti delle prime¹⁷⁴.

¹⁷¹ Ivi, p. 340.

¹⁷² MAALOUF A., *L’identità*, cit., pp. 45-46.

¹⁷³ AMBROSINI M., “Italiani col trattino”, cit. p. 24.

¹⁷⁴ Ivi, p. 17.

Con la Seconda generazione si è sviluppato, all'interno dei nuclei familiari immigrati, un tracciato di demarcazione simbolica scaturito dall'esperienza migratoria, che separa i genitori dai figli, sconvolgendo profondamente le due generazioni a livello esistenziale e psicologico. Così, mentre i genitori rimangono legati alla cultura di origine, intesa anche come lingua, modi di vita sociale e religiosa, usi e costumi e tutte le norme che regolano i rapporti tra generazioni e sessi, la seconda generazione non possiede riferimenti chiari poiché è nata e cresciuta in un contesto diverso culturalmente e costruisce la sua propria identità in base a una pluralità di valori e modelli culturali che includono quelli familiari e del paese di origine, accanto a quelli degli amici di scuola e della società accogliente¹⁷⁵.

Questo discorso vale anche per il legame con il paese di origine: mentre l'immigrato della prima generazione ha superato lo sradicamento dal paese di origine e si è ormai fisicamente spostato nel paese di immigrazione, sviluppando una strategia di rafforzamento dei legami con la terra di origine e usufruendo dei nuovi mezzi di comunicazioni (canali satellitari, social network, ecc.), i figli, invece, hanno un legame diverso con il paese di origine; alcuni non lo conoscono; altri l'hanno visitato poche volte, e anche coloro che lo visitano periodicamente, lo fanno solo per brevi periodi di vacanza¹⁷⁶.

3.4.1. Dalla doppia assenza alla doppia appartenenza

I figli della seconda generazione di immigrazione sono chiamati ad affrontare il problema della costruzione della propria identità, una identità "doppia e molteplice" secondo la definizione di Graziella Favaro¹⁷⁷. Nell'ambiente domestico sono sollecitati a mantenere la cultura di origine con i famigliari, usando spesso la lingua di origine e rispettando le regole di comportamento tradizionali; nello stesso tempo devono adeguarsi al contesto sociale e scolastico e a tutte le manifestazioni culturali della società di accoglienza. Si trovano quindi

¹⁷⁵ BOLOGNESI I., "Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2008, consultabile sul sito: <http://rpd.cib.unibo.it/sezioni/pedagogia>, (consultato il 12.07.2017).

¹⁷⁶ APPADURAI A., *Après le colonialisme: les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot, 2005, pp.80-89.

¹⁷⁷ FAVARO G.; NAPOLI M., (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, cit., p. 7.

nella condizione di dover conciliare messaggi e modelli diversi, a volte contraddittori.

Al livello linguistico, Marina Chini considera la famiglia un *luogo di una doppia mediazione*¹⁷⁸, laddove Lüdi la considera l'unità sociale più piccola e meglio strutturata che funge da contesto per il contatto di due lingue in un individuo, ma anche luogo di contrasto fra di esse. Nella famiglia, i figli mediano fra i genitori e la cultura e la lingua d'arrivo e i genitori fra i figli e la cultura e la lingua d'origine¹⁷⁹.

La doppia appartenenza può essere vissuta come una frattura, con il rischio di non sentirsi effettivamente parte di nessun gruppo; in alternativa, può talvolta essere considerata come un'opportunità per lo sviluppo di capacità cognitive, sociali e relazionali dell'individuo. In ogni caso si tratta di un compito difficile che richiede ciò che Graziella Favaro definisce una "doppia autorizzazione"¹⁸⁰. Da un lato, i genitori autorizzano i figli a vivere appieno la nuova realtà, la cultura, la lingua italiana e i suoi valori, a essere diversi da loro; dall'altro, sono i figli della seconda generazione ad autorizzare i genitori a sentirsi comunque ancora parte della loro cultura d'origine, senza doverla rinnegare, ma anzi apprezzandola come fonte di arricchimento.

3.4.2. La ridefinizione dei ruoli nella famiglia araba nell'immigrazione

Il contesto dell'immigrazione sconvolge anche i ruoli dei componenti della famiglia.¹⁸¹ Le madri non hanno vissuto alcun periodo d'emergenza iniziale e spesso non lavorano; i loro contatti sono soprattutto con connazionali e le occasioni e le motivazioni per l'apprendimento dell'italiano sono minime¹⁸². In

¹⁷⁸ CHINI M., *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, cit., p. 25.

¹⁷⁹ LÜDI G., PY B., *Zweisprachig durch Migration. Einführung in die Erchung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg*, Tübingen: Niemeyer, 1984, pp.28-29, cit. in CHINI M., *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, cit., p. 25.

¹⁸⁰ FAVARO G., COLOMBO T., *I bambini della nostalgia*, Milano: Mondadori, 1993, p. 32.

¹⁸¹ AMBROSINI M., "Italiani col trattino", cit., p. 25.

¹⁸² POZZOLI P., "La ridefinizione dei ruoli all'interno della famiglia marocchina emigrata ricongiunta" in *Stranieri non immigrati. I figli degli immigrati. Seconde generazioni in provincia di Bologna*. Osservatorio delle Immigrazioni, n. 3, 2005 pp. 25-28. Si veda il sito <http://www.nonprofitonline.it/docs/dottrinarapporti/231.pdf>, (consultato il 12.07.2017). L'articolo espone i risultati di una ricerca svolta nel 2003 nelle scuole medie di Bologna città e provincia secondo l'esperienza di insegnanti e operatori.

queste condizioni, i ragazzi assumono il ruolo dei mediatori linguistici per i genitori: negli uffici pubblici e scolastici, nelle strutture sanitarie, ecc... L'immagine dei genitori è messa a rischio. Demetrio parla di "inversione delle generazioni"¹⁸³, in riferimento al capovolgimento dei ruoli genitori-figli: i figli si sentono responsabili dei propri genitori e assumono un ruolo solitamente associato a figure adulte. Questa tendenza diminuisce inevitabilmente il prestigio e l'autorità degli adulti. Da sottolineare qui il ruolo dei media moderni nel cambiare le relazioni fra le due generazioni. I giovani hanno più competenze dei genitori nell'usare internet per chattare e rimanere in contatto con parenti e amici ma soprattutto per informarsi sugli avvenimenti in corso nel paese di origine. Tutto ciò affida ai giovani un ruolo intermediario nuovo con il paese di origine¹⁸⁴.

Inoltre il contesto immigratorio mette a dura prova l'autorità indiscussa del padre nella famiglia tradizionale araba e/o islamica, perché, ad esempio, il consumismo viene considerato dai figli della seconda generazione uno status che permette loro di essere simili agli autoctoni. Le pretese di consumo di stampo occidentale, tuttavia, non vengono soddisfatte a causa delle modeste condizioni economiche della famiglia, e soprattutto del padre, che appare l'unico responsabile. Tutto ciò può scatenare un atteggiamento di critica nei confronti dei padri che si accontentano il più delle volte di occupazioni modeste, non riescono a garantire alla famiglia un tenore di vita pari a quello di altre famiglie italiane.¹⁸⁵

Infine, anche il ruolo del padre nella trasmissione religiosa è messo in crisi nel contesto di immigrazione. Alla madre, agendo all'interno della sfera domestica, compete normalmente il compito della trasmissione dei valori tradizionali e delle pratiche rituali; all'uomo invece spetta lo spazio religioso, pubblico, sociale, quindi esterno alla famiglia, che prevede, ad esempio, la moschea e la conseguente introduzione dei figli maschi. Questi ruoli tradizionali subiscono un profondo cambiamento che si esplica nel rafforzamento del ruolo tradizionale della madre e, contemporaneamente, nella diminuzione di quello del

¹⁸³ DEMETRIO D., FAVARO G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola di infanzia e nella scuola primaria*, Scandicci: La Nuova Italia, 1997.

¹⁸⁴ REBUGHINI P., "Un futuro nell'ambivalenza", in *Stranieri & Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, pp. 123-163, cit. p. 137.

¹⁸⁵ POZZOLI P., "La ridefinizione dei ruoli all'interno della famiglia marocchina emigrata ricongiunta", cit., p. 27.

padre. Si genera pertanto un cambiamento che nasce anche dal fatto che la percentuale delle donne arabe occupate è molto più bassa di quella degli uomini¹⁸⁶: le donne trascorrono infatti la maggior parte del tempo in casa e hanno contatti quasi esclusivamente con donne connazionali. Tutti questi fattori, dunque, conferiscono alle donne arabe e musulmane una funzione educativa maggiore, e aumentano la loro responsabilità nella conservazione dei valori religiosi e della moralità islamica¹⁸⁷.

D'altro canto l'età preadolescenza e adolescenza coincide con la voglia di distacco dalla famiglia, e questo distacco porta, in diverse culture, ad una forma di autonomia; tuttavia questa forma di autonomia non è uguale per i due generi all'interno di culture diverse, tra le quali un ruolo importante è rivestito da quella araba e islamica. Le giovani arabe e musulmane sono chiamate a rispettare le tradizioni e l'identità della comunità e, di conseguenza, ne subiscono più fortemente le pressioni¹⁸⁸. Va tuttavia notato come, al contrario degli stereotipi dominanti che vorrebbero le giovani arabe e musulmane relegate al ruolo di vittime passive, la scelta di indossare il velo risponda talvolta alla proclamazione di un senso di responsabilità rispetto al compito, difficile ed importante, che è riservato alle donne, o viene considerato espressione di una identità culturale diversa¹⁸⁹.

3.5. Seconda generazioni di immigrati in Italia

Nascere in Italia non vuol dire necessariamente essere italiano, quando almeno uno dei genitori non lo è o non abbia acquisito la cittadinanza italiana. Spesso viene trascurato il fatto che, pur nascendo in Italia, si possa continuare ad essere stranieri, con tutte le difficoltà sia giuridiche che di identità con tutto ciò che può comportare. Il tema del diritto di cittadinanza in materia di seconda generazione è fino ad ora la problematica più scottante perché l'Italia è uno dei

¹⁸⁶ Vedi capitolo 2

¹⁸⁷ POZZOLI P., *“La ridefinizione dei ruoli all'interno della famiglia marocchina emigrata ricongiunta”*, cit., p. 28.

¹⁸⁸ CAMPANI G., *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, Pisa: Edizioni ETS, 2000.

¹⁸⁹ PATUELLI M. C., *Identità in transito. Giovani migranti in un'ottica di genere*, cit., p. 12.

paesi europei che ha norme più restrittive in materia¹⁹⁰ e la voce della seconda generazione non ha tardato a farsi sentire in diversi occasioni.¹⁹¹

I figli degli immigrati, o i componenti della Seconda generazione, devono, come i coetanei italiani, affrontare le problematiche tipiche dell'infanzia, delle fasi preadolescenziali e adolescenziali, alle quali poi si aggiungono una serie di complicazioni scaturite dalla loro storia migratoria vissuta in prima persona o per il semplice fatto di essere nati da genitori immigrati.

Sono cresciuti nella società italiana, hanno studiato nelle scuole italiane e non hanno il problema della lingua che ha costituito il grande ostacolo all'integrazione per la prima generazione. In molti casi condividono con i coetanei autoctoni gli stessi stili di vita, i consumi culturali e le esperienze; hanno le loro stesse aspettative; sono culturalmente integrati; rifiutano il modello d'inserimento sociale e culturale sperimentato dalla prima generazione e chiedono nuove occasioni lavorative a più alto prestigio sociale ed economico¹⁹². Resta ovviamente presente la necessità di "armonizzare" tradizioni, culture e credi religiosi diversi, ma il nascere e crescere nel paese ospitante può fungere già come una sorta di "ammortizzatore sociale"¹⁹³. I figli degli immigrati vogliono essere cittadini a pieno titolo, ma tuttavia restano per la società italiana stranieri da integrare¹⁹⁴. Alcuni di loro subiscono discriminazioni da parte della società di accoglienza e del mercato di lavoro a cause delle tre A (Accento, l'Ascendenza e Appartenenza)¹⁹⁵.

¹⁹⁰ Secondo la legge n. 91 del 5 febbraio 1992 lo Stato italiano attribuisce la cittadinanza in base allo *ius sanguinis* e allo *ius communicatio* e vincolando la possibilità di acquisire la cittadinanza attraverso lo *ius soli* alla sussistenza di alcuni requisiti. Legge consultabile sul sito: www.interno.it, (consultato il 10.06.2016).

¹⁹¹ La Rete G2 – *Seconde Generazioni* mira a raggiungere due obiettivi, attraverso una partecipazione attiva e un dialogo diretto con le istituzioni italiane: la riforma della legge per la concessione della cittadinanza italiana, affinché i figli di immigrati possano realmente sentirsi dei pari nei diritti e nei doveri rispetto ai coetanei autoctoni; e la trasformazione culturale della stessa società italiana affinché diventi un vera società multiculturale che si riconosca in tutti i suoi figli indipendentemente dalle loro origini». www.secondegenerazioni.it, (consultato il 6.09.2017), vedi anche pagina f.b.

¹⁹² AMBROSINI M., MOLINA S., (a cura di), *Seconde generazioni*, cit., p. XIV.

¹⁹³ Ministero della Pubblica Istruzione, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali a. s. 2007/08*, Roma, 2009, p. 16.

¹⁹⁴ MALTA A., "Seconda Generazione: una categoria utile per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale?", in *Quaderni Intercultura*, II Anno 2010. Vedi sito: <http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/592/439>, (consultato il 12.07.2017).

¹⁹⁵ AMBROSINI M., "Italiani col trattino", cit., p. 20.

Secondo Jacqueline Andall, avere tratti somatici o un colore della pelle differente può ostacolare, a volte, il processo di identificazione nella comunità italiana di accoglienza, perché da una parte il giovane non si riconosce pienamente nell'immagine dell'italiano medio, dall'altra la società italiana lo guarda con diffidenza e non lo considera un membro legittimo¹⁹⁶. Alla fine della sua ricerca¹⁹⁷ la studiosa britannica Andall afferma: "L'idea stessa della possibilità di essere contemporaneamente nero e italiano continua ad essere un concetto marginale all'interno del dibattito attuale sull'immigrazione in Italia"¹⁹⁸.

I giovani di seconda generazione tendono a differenziarsi dai modelli culturali dei genitori, che a loro volta sono divisi (tormentati) fra la voglia, da una parte, di integrazione e di successo dei loro figli nella società di accoglienza e dal timore, dall'altra, che ciò li allontani dalla cultura di origine. I genitori conoscono generalmente meno l'italiano e pensano ad un eventuale ritorno nel paese di origine, mentre i figli hanno una migliore competenza della lingua italiana. Attraverso le amicizie con i coetanei italiani, sono in contatto diretto con immaginari, modelli culturali e di consumo diversi da quelli dei genitori¹⁹⁹. Tutto questo crea una crisi generazionale che potrebbe far scaturire nei ragazzi un profondo stato di disagio, che li porta a scontrarsi con uno dei due mondi di appartenenza, se non con entrambi.

Va tuttavia rilevato un elemento positivo: l'insediamento delle famiglie immigrate non è stato concentrato nei grandi centri urbani ed industriali, come è avvenuto in alcuni paesi europei come la Francia, ma si è demograficamente più diffuso sul territorio italiano e meno ghettizzato. Infatti, in Italia non si notano i fenomeni di devianza delle seconde generazioni registrati in altri paesi europei²⁰⁰.

¹⁹⁶ ANDALL J., "Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia", in SCIORTINO G., COLOMBO A., *Un'immigrazione normale*, Bologna: Il Mulino, 2003, pp. 281-307.

¹⁹⁷ Si tratta di una ricerca su ventisette giovani di origine eritrea nati in Italia.

¹⁹⁸ Ivi, p. 283.

¹⁹⁹ REBUGHINI P., "Un futuro nell'ambivalenza", in BOSISIO R., COLOMBO E., LEONINI L., REBUGHINI P., *Stranieri e Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, cit., p. 124.

²⁰⁰ RAMPELLI E.; SPAGNOLO A.; D'ALESSANDRO S., *Identità, integrazione, cittadinanza*, Roma: Ministero della Gioventù, ISFOL, 2011.

CAPITOLO 4

LINGUA ARABA

La lingua araba è l'elemento centrale nella definizione di arabicità, ma all'interno del mondo arabofono essa coesiste con altre lingue e ciò caratterizza il cosiddetto "plurilinguismo esterno"²⁰¹, espressione con la quale ci si riferisce alla presenza di altre lingue, europee (come il francese in Tunisia, Algeria e Marocco dove si parla anche lo spagnolo) e non, come le lingue delle minoranze che coesistono accanto all'arabo, per esempio il curdo, il berbero, il somalo e il mahri²⁰².

4.1. L'importanza della lingua araba

La lingua di un popolo è una via ideale per penetrare nel suo universo spirituale: sappiamo da molto tempo che le diverse lingue contribuiscono, ciascuna in modo specifico, a strutturare una visione del mondo, una mentalità, un modello culturale²⁰³.

Questo studio esplorerà l'importanza che la seconda generazione di arabofoni attribuisce alla lingua araba, perché non tanto la lingua in sé, come afferma Angheliescu, può dire qualcosa di significativo sulla mentalità e la cultura araba, quanto lo spirito con cui i parlanti si relazionano ad essa²⁰⁴.

La lingua araba gode in tutti paesi arabi di un notevole prestigio e importanza per le funzioni che riveste nelle società arabe e arabo-islamiche, che sono quattro secondo il linguista e storico Anwar G. Chejne²⁰⁵:

- mezzo di espressione artistica
- strumento religioso
- veicolo di cultura

²⁰¹ Concetto proposto da Tullio DE MAURO, *Minoranze linguistiche: questioni teoriche e storiche*, in Id., *L'Italia delle Italie*, Roma: Editori Riuniti, 1992, pp. 89-90.

²⁰² SOTGIU L., *Le minoranze linguistiche nel mondo arabo*, cit.

²⁰³ ANGHELESCU N., *Linguaggio e cultura nella civiltà araba*, Torino: S. Zamorani, ed. italiana a cura di Michele Vallaro, 1993, p. 6.

²⁰⁴ Ivi, p. 16.

²⁰⁵ CHEJNE A., *The Arabic Language: Its Role in History*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1969, cit. in SOTGIU, L., *Le minoranze linguistiche nel mondo arabo*, cit., p. 24.

- un pilastro del nazionalismo contemporaneo.

4.1.1. Lingua araba come mezzo di espressione artistica

La lingua araba era ed è mezzo di espressione poetica fin dall'epoca preislamica, vale a dire da quando la poesia rappresentava il massimo della produzione letteraria e giocava un ruolo cruciale nella vita tribale. Con l'avvento del l'Islam il suo prestigio venne rafforzato, come sottolinea Louis Massignon: "la cosa essenziale nell'Islam è la lingua araba del Corano, miracolo linguistico"²⁰⁶. L'intera letteratura araba è caratterizzata dalla ricerca continua di una bellezza linguistica e di una perfezione irraggiungibile rappresentata dal miracolo verbale del Corano. Possiamo dire che c'è una relazione quasi magica fra la lingua araba e gli arabi. Lo storico libanese Philip Khuri Hitti descrive questa magia verbale della lingua araba sugli arabi:

"Nessun popolo del mondo, forse, manifesta un'ammirazione così entusiasta per l'espressione letteraria ed è così commosso dalla parola, detta o scritta, come gli Arabi. Quasi nessuna lingua sembra capace d'esercitare sulla mente dei propri utenti un'influenza così irresistibile come l'arabo. Il pubblico moderno di Bagdad, di Damasco e del Cairo può entusiasinarsi al più grado alla recitazione di poesie, solo vagamente capite, e alla declamazione di discorsi in lingua classica, benché intesi solo parzialmente. Il ritmo. La rima, la musica, producono sugli uditori l'effetto di ciò che essi chiamano *magia permessa*".²⁰⁷

4.1.2. Lingua araba e religione islamica

La lingua araba è la lingua nella quale fu rivelato il Corano, e da lì deriva il suo *status* di prestigio. Per l'Islam il miracolo è verbale, è l'*'i'ġâz*²⁰⁸ coranico²⁰⁹. Hichem Ddjaït afferma che la coscienza dell'identità araba nasce, in un certo senso, con l'Islam che, da un lato, propagandava l'uguaglianza di tutte le etnie e,

²⁰⁶ MASSIGNON L., *Opera Minorat*. II Beirut: Dar al-Maaref, 1963, p. 632, cit. in ANGHELESCU N., *Linguaggio e cultura nella civiltà araba*, cit., p. 10.

²⁰⁷ HITTI, P.K., *Storia degli Arabi*, Firenze: La Nuova Italia, 1966, p. 96.

²⁰⁸ *I 'ġâz* nome verbale della IV forma del verbo 'aġza, 'A'ġaza che vuol dire essere impossibile per qn. L'*'i'ġâz* è l'inimitabilità del Corano, perché la parola rivelata da Dio non può essere replicata ed imitata.

²⁰⁹ CASSARINO M., *Traduzioni e traduttori arabi dal'VIII all'XI secolo*, Roma: Salerno, 1998, pp. 61-73.

dall'altro lato, conferiva alla lingua araba una supremazia dovuta alla sua origine sacra, in quanto il Corano fu rivelato in una lingua araba perfetta e, per questo motivo, intraducibile²¹⁰. Quindi la lingua araba, come sottolinea Sotgiu, “non è un mero strumento di principi religiosi, la forma attraverso la quale essi si configurano, ma è essa stessa sostanza della religione coranica. Lingua e religione nell'Islām sono connaturati. L'arabo del Corano non è una lingua storico-naturale, che dunque riveste di parole inevitabilmente umane la parola di Dio. In altre parole, non si avrebbe la possibilità di una dimensione religiosa islamica al di fuori dell'arabo”²¹¹.

4.1.3. Lingua araba e identità culturale

Nel corso della sua storia, la lingua araba ha sempre rappresentato un punto di riferimento fondamentale per la cultura arabo-islamica. Anche nel periodo della cosiddetta “decadenza” la perfezione della lingua ha continuato a essere un aspetto fondamentale dell'identità araba. La purezza della lingua, con i suoi risvolti religiosi, continua ad essere fino ad oggi un elemento da preservare: lo dimostra l'atteggiamento con cui le Accademie della lingua araba, di fronte all'introduzione delle nuove tecnologie e all'inevitabile rinnovamento linguistico, si battono contro l'introduzione di termini stranieri all'interno del patrimonio lessicale arabo²¹².

4.1.4. Lingua araba e identità nazionale

In epoca moderna, dopo tante sconfitte e divisioni geografiche e politiche nel mondo arabo, la lingua araba è diventata un'ancora di salvezza, simbolo dell'identità nazionale. Infatti, in Medio Oriente e in Nord Africa, è stata adottata come unica lingua ufficiale dei paesi che raggiunsero l'indipendenza dalle potenze coloniali europee nel corso del secolo scorso. Per questo motivo, i movimenti panarabi di rinascita nazionale mettevano la lingua araba in primo piano, trasformando l'elemento linguistico in un criterio di definizione identitaria: Arabo

²¹⁰ DJAÏT H., *L'Europe et l'Islam*, Paris: Editions du Seuil 1978, p. 146, cit. in ANGHELESCU N., *Linguaggio e cultura nella civiltà araba*, cit., p. 8.

²¹¹ SOTGIU L., *Le minoranze linguistiche nel mondo arabo*, cit., p.27.

²¹² MION, G., *La lingua araba*, Roma: Carocci, II ed., 2016.

è colui che parla la lingua araba, intesa qui come arabo classico. Secondo Anwar G. Chejne, la lingua araba è diventata la base dello sviluppo del sentimento nazionale, e la forza stimolatrice degli arabi per una crescita nazionale e culturale²¹³.

4.2. Caratteristiche della lingua: l'arabo ufficiale e lingue parlate

L'arabo fa parte della famiglia delle lingue semitiche; secondo la classificazione tradizionale appartiene al gruppo del semitico meridionale. La lingua araba non è un complesso linguistico unitario e i suoi parlanti sono parlanti nativi di dialetti diversi, talvolta non inter-comprensibili²¹⁴. È la lingua ufficiale in tutti i paesi arabi (insieme ad una seconda lingua ufficiale in alcuni paesi come il berbero in Marocco e il curdo in Iraq).

4.2.1. Le varietà nella lingua araba

4.2.1.1. la diglossia

Quando si guarda alla lingua araba, la prima osservazione che viene naturale fare consiste nella diversità tra lingua parlata e lingua scritta: questa situazione, nota con il nome di diglossia, consiste nella coesistenza di due varietà: una 'elevata', 'formale', impiegata nei testi scritti e una 'bassa', 'informale', usata nella quotidianità.

Questa differenziazione è stata proposta per la prima volta da Marçais nel 1930 con la quale si riferiva alla presenza di due varietà linguistiche, una varietà scritta letteraria e una varietà parlata confinata a contesti famigliari e di comunicazione informale²¹⁵. La successiva definizione che Ferguson diede al termine conferì alla nozione di diglossia una più solida base teorica²¹⁶. Egli distingue infatti tra una varietà alta (H) e una varietà bassa (L). La prima consiste

²¹³ CHEJNE, A., "Arabic: its Significance and Place in Arab-Muslim Society", in *Middle East Journal*, n. 19, 1965, p. 456, cit. in ANGHELESCU, N., *Linguaggio e cultura nella civiltà araba*, cit., p. 10.

²¹⁴ FISCHER W.; JASTROW O., *Handbuch der arabischen Dialekt*, Wiesbaden: Harrassowitz, 1980.

²¹⁵ MARÇAIS W., "La diglossie arabe", in *L'Enseignement public: Revue Pédagogique*, 1930, n. 12, pp. 401-409, cit. in SOTGIU L., *Le minoranze linguistiche nel mondo arabo*, cit., p. 125.

²¹⁶ FERGUSON C. A., "Diglossia", in *Word*, 1959, Vol. 15, pp. 325-40, [trad. it. *Diglossia*, GIGLIOLI P.P., (a cura di) (1973), *Linguaggio e società*, Il Mulino, Bologna, pp. 281-300, cit in MION, G., *La lingua araba*, p. 46.

nella varietà formale, di prestigio, usata per lo più nelle comunicazioni scritte, mentre la seconda consiste nella varietà informale, vernacolare, e usata nelle comunicazioni di tutti i giorni. Non esisterebbe, secondo lo studioso, una dicotomia tra lingua scritta e parlata: la diglossia va intesa come coesistenza di due varietà che differiscono sia per prestigio sia per contesto di uso. Infatti tale coesistenza è rilevabile nella lingua scritta: in particolari occasioni, come film e opere teatrali, la varietà alta (H) viene alternata alla varietà bassa (L). Le stesse trascrizioni di discorsi e dibattiti politici sono ricche di continue alternanze tra i due codici: in tali contesti, infatti, l'uso della varietà bassa/colloquiale è scelta per creare una maggiore vicinanza con chi ascolta. Anche la letteratura non è estranea a questo fenomeno: alcune poesie, così come romanzi, sono ricchi di interferenze vernacolari soprattutto nelle forme di discorso diretto. Everhard Ditters descrive il MSA²¹⁷ nel mondo arabo come una lingua seconda, poiché non ha parlanti nativi: "This language is taught at school as a secondary language to people whose native tongue is one of the regional dialects"²¹⁸. Tuttavia ogni arabofono è convinto che la sua lingua madre sia l'arabo standard, soprattutto i musulmani arabi. Ferguson non fa distinzione tra il MSA scritto e parlato; secondo lui la forma orale di MSA è realizzata nello stesso modo in cui si realizza la forma scritta, il che non è proprio esatto. Ad ogni modo, la dicotomia varietà alta/varietà bassa dà solo un'idea della reale situazione nel mondo arabo.

Con il termine 'diglossia', Ferguson intende una situazione piuttosto particolare. Si ha diglossia in una comunità parlante quando questa presenta le seguenti caratteristiche: a) esistenza di vari dialetti di una lingua (varietà bassa); b) esistenza di una varietà sovrapposta ai dialetti (varietà alta); c) stabilità nella coesistenza di varietà alta e varietà bassa; d) la varietà alta è veicolo di una prestigiosa tradizione letteraria; e) la varietà alta è altamente codificata, standardizzata; f) la varietà alta è appresa a scuola attraverso istruzione formale; g) la varietà alta è impiegata per quasi tutti gli scopi, scritti e parlati formali; h) la varietà alta non è usata da alcun settore della comunità per la conversazione

²¹⁷ Con la sigla MSA si intende il Modern Standard Arabic, che si differenzia dall'arabo classico solo per la presenza di nuovi termini e per lo stile più semplificato.

²¹⁸ DITTERS E., "An Extended Affix Grammar for the Noun Phrase and the Verb Phrase in Modern Standard Arabic", in J. Aarts & W. Meijs (eds.), *Corpus Linguistics II: New Studies in the Analysis and Exploitation of Computer Corpora*, Amsterdam: Rodopi, 1986, p. 47.

ordinaria. Ferguson parla anche della differenza di prestigio come una delle proprietà fondamentali della diglossia²¹⁹. Tale differenza fa sì che nessun parlante usa la varietà H per la normale conversazione quotidiana

La lingua usata in casa è una versione locale dell'arabo, con scarse variazioni tra i parlanti più colti e quelli meno colti. D'altro canto, non tutti hanno padronanza della lingua standard: essa viene appresa nelle scuole e quando i bambini imparano a leggere e scrivere, è la lingua standard che viene loro insegnata, non il vernacolo. In una società diglottica, la varietà H non si acquisisce nascendo nella famiglia giusta, ma andando a scuola.

Uno dei sociolinguisti arabi più autorevoli è l'egiziano al-Sa'īd Muḥammad Badawī che, per primo, ha proposto una rappresentazione della situazione diglottica araba più precisa di quella avanzata da Ferguson nel 1973. Al-Badawi affermò che le due varietà non esistono come entità statiche e compartimentate in distribuzione complementare, quanto piuttosto come entità in reciproca e dinamica interazione: esse rappresentano piuttosto due poli tra i quali esistono varietà intermedie, che differiscono per la maggiore o minore vicinanza a uno dei due poli²²⁰. Il modello Badawi, altresì noto nella forma più schematica detta “*continuum* linguistico”, concentra la propria attenzione sul parlante e sul suo livello di istruzione, senza fornire informazioni sul contesto socio-relazionale.

Analizzando la situazione in Egitto, Badawī opera una distinzione in cinque livelli collegando i diversi livelli linguistici alle classi socio-economiche e al grado di istruzione:

- *fushā t-turāt*, فصحى التراث ‘classico della tradizione’, il puro arabo classico tradizionale, che non ha subito influenze straniere e che è esclusivamente scritto;
- *fushā l-‘aṣr*, فصحى العصر ‘classico contemporaneo’, il *Modern Standard Arabic*, che è stato influenzato dalla cultura moderna e che è per la maggior parte scritto;

²¹⁹ GRANDE F., “Diglossia araba tra passato e futuro, cause contesti, prospettive”, in *Kervan – Rivista Internazionale di Studi Afroasiatici*, n. 4/5, 2006-2007 pp. 41-70.

²²⁰ BADAWĪ S. M. , *Mustawayyāt al-‘arabiyyah al-mu‘aṣirah fī misr* [Livelli di lingua in arabo contemporaneo in Egitto], Il Cairo: Dar al-Ma’aarif, 1973.

- ‘*āmmiyyat al-muṭaqqafīn*, عامية المتقفين ‘dialetto dei colti’, una forma colloquiale che ha subito l’influenza della cultura moderna ma che mantiene dei tratti dell’arabo classico, ed è alla portata delle persone di livello universitario;
- ‘*āmmiyyat al-mutanawwirīn*, عامية المتنورين ‘dialetto degli istruiti’, una forma orale di arabo alla portata di chi ha frequentato la scuola;
- ‘*āmmiyyat al-‘ummiyyīn*, عامية الأميين ‘dialetto degli analfabeti’, una forma orale di arabo, illetterata, che non è stata influenzata né dalla civiltà contemporanea né dall’arabo classico.

Si noti innanzitutto, come afferma Olivier Durand, che questi livelli non si configurano come un *continuum*, ma come il repertorio linguistico degli egiziani: si tratta infatti, di varianti diastratiche piuttosto che diafasiche²²¹. Badawī considera i primi due livelli come varietà linguistiche letterarie, in cui il primo può essere paragonato all’arabo classico, utilizzato dagli studenti di *Al-Azhar* per i loro sermoni; e il secondo al *Modern Standard Arabic*, utilizzato nei programmi televisivi e radiofonici. Di continuum si può in definitiva parlare soltanto per i tre livelli di ‘*āmmiyya*, cioè quelli più bassi. Il più alto tra questi, è usato nelle discussioni circa argomenti di interesse comune: politica, cultura e società. Il quarto è usato dalle persone istruite nella loro vita quotidiana e nelle conversazioni con le famiglie. Il livello più basso è la varietà linguistica delle fattorie e delle campagne. Tuttavia come abbiamo già detto, un parlante può passare da un livello a un altro a seconda delle circostanze.

Tale situazione delineata da Badawī per l’Egitto è essenzialmente valida anche per i restanti paesi arabi.

La rigidità del modello dualistico proposto da Ferguson è stata evidenziata successivamente da diversi studiosi, quali Holes²²² e Bassiouney²²³ che, sulla scia di al-Badawi, preferiscono considerare la situazione linguistica nei paesi arabi come un *continuum*.

²²¹ DURAND O., *Dialettologia araba*, Roma: Carocci, 2009, p. 90.

²²² HOLES C., *Modern Arabic. Structures, functions and varieties*. Washington, DC: Georgetown University Press. 2004.

²²³ BASSIOUNEY R., *Arabic Sociolinguistics*, Edinburgh : Edinburgh University Press, 2009.

4.2.1.2. Triglossia, quadriglossia e pluriglossia

Abbiamo osservato come sia comunemente accettato il concetto di diglossia per descrivere la situazione nel mondo arabo. Abbiamo visto, però, come negli ultimi anni tale idea sia stata abbandonata a favore di una rappresentazione più complessa che prevede un continuum linguistico tra una varietà alta e una varietà bassa. Alcuni studiosi hanno quindi parlato di tre livelli linguistici lungo il *continuum* linguistico dell'arabo: una varietà alta, una varietà bassa e una varietà intermedia, chiamata anche arabo mediano. Il sociolinguista marocchino, Abderrahim Youssi, parla di "triglossia", inserendo una terza varietà اللغة الثالثة, o come la chiama العربية الوسطى 'arabo mediano' fra l'arabo letterario e l'arabo dialettale.²²⁴

Un linguista marocchino, Moha Ennaji²²⁵ parla di quadriglossia aggiungendo alle due varietà alta e bassa altre due varietà: l'arabo mediano e l'arabo locale/dialettale.

Altri studiosi, come Joseph Dichy parlano invece di pluriglossia. Dichy differenzia dieci varietà linguistiche della lingua araba.²²⁶

Per completare il quadro sociolinguistico dei paesi arabi, dobbiamo prendere in considerazione il ruolo delle lingue europee nel panorama linguistico, come il francese in Libano, in Marocco, Algeria e Tunisia, ciò che Durand descrive usando il termine "Transglossia", dove si nota un mutamento continuo di codici linguistici e una alternanza di espressioni in dialetto locale ed espressioni in francese²²⁷.

4.2.2. I dialetti arabi

Nel catalogare i dialetti arabi contemporanei, Durand utilizza due tipi di classificazione, una sociologica e una geografica²²⁸. La prima vede la divisione dei dialetti in nomadi e sedentari. I primi, dato il maggior isolamento sociale dei parlanti, presentano tratti arcaizzanti; i secondi si dividono a loro volta in dialetti

²²⁴ YOUSSE A., "La triglossie dans la typologie linguistique", in *La linguistique*, 19, 1983, pp. 71-83, cit. in SOTGIU L., *Le minoranze linguistiche nel mondo arabo*, cit., p. 129.

²²⁵ ENNAJI M., "De la diglossie à la quadriglossie", in *Languages and Linguistics*, n. 8, Fes : 2001, pp. 49-64, cit. in SOTGIU L., *Le minoranze linguistiche nel mondo arabo*, cit., p. 30.

²²⁶ DICHY J., "La pluriglossie de l'arabe », in *Bulletin d'Études Orientales*, XLVI, pp.19-42.

²²⁷ DURAND O., *Dialettologia araba*, cit., p. 95.

²²⁸ Ivi, p. 163-164.

urbani e dialetti rurali. La classificazione geografica vede invece la distinzione delle seguenti aree:

- Arabo peninsulare, a sua volta suddiviso in: dialetti nomadi settentrionali (tribù Shammar, 'Anaze, Najd); dialetti sedentari della costa orientale (Kuwait, Bahrain, Emirati); dialetti di 'Oman e Zanzibar; dialetti sud-occidentali (Yemen, Hadramawt); dialetti urbani dell'Hijāz (La Mecca, Medina). I dialetti peninsulari sono quelli più vicini al classico.

- Arabo mesopotamico, sconfinante dall'Iraq in Anatolia, a sua volta suddiviso in: Dialetti qaltu (Turchia, zona del Tigri e zona dell'Eufrate) e Dialetti gilit (Iraq urbano musulmano, Golfo persico). Caratterizzati da una marcata influenza di sostrato iranico, i dialetti mesopotamici (o iracheni) conservano una tipologia relativamente arcaica, mentre i dialetti dell'Asia centrale (Iran, Uzbekistan, Afghanistan) costituiscono il confine orientale dell'arabofonia e risentono in modo molto più marcato del contatto con lingue iraniche (persiano, pasto) e turche.

- Arabo siro-palestinese, o vicino-orientale, presenta una sostanziale omogeneità, rientrando nel novero dei dialetti peninsulari e comprende: Dialetti siriani settentrionali; dialetti siriani centrali e libanesi; dialetti giordano-palestinesi (urbani - rurali centro-palestinesi - sud-palestinesi e giordani).

- Arabo egiziano. I dialetti egiziani si dividono in: Settentrionali (*Alessandria, Gharbiyya, Sharqiyya*); Centrali (zona del Cairo e dintorni); Meridionali (fino al Sudan settentrionale). La parlata del Cairo è senz'altro quella più popolare nel mondo arabo per via dell'ingente produzione cinematografica e televisiva egiziana ed è il dialetto che viene capito più facilmente dagli altri arabofoni.

- Arabo sub sahariano comprende i dialetti sudanesi, ciadici, nigeriani. Questi dialetti sono influenzati dalle lingue africane sub sahariane.

- Arabo maghrebino, sconfina dalla Libia in alcune zone del Delta del Nilo, quindi prosegue verso ovest fino al Marocco e alla Mauritania. Dal punto di vista fonetico e morfologico, si potrebbe distinguere ulteriormente in: dialetti libici (risentono fortemente dell'influenza dell'arabo orientale e di marcati influssi beduini); dialetti tunisini; dialetti algerini (ex-dipartimento di Costantina, ex-

dipartimento di Algeri, ex-dipartimento di Oran); dialetti marocchini; dialetto maritano, nomade, detto *hassāni*. L'arabo maghrebino è considerato molto diverso dagli altri dialetti ed è particolarmente incomprensibile.

4.2.3. Le differenze fra l'arabo classico e il dialetto

Le differenze tra arabo standard e dialetto si verificano su diversi livelli, sia da un punto di vista fonologico, sia morfologico e lessicale, sia sintattico²²⁹. Possiamo riassumere le differenze ai seguenti livelli di analisi:

1- fonologia: vocalismo e consonantismo subiscono spesso sensibili mutamenti di realizzazione a seconda delle zone delle aree. Ad esempio, le vocali dell'arabo standard *a-i-u* sono spesso realizzate con fonemi differenti (tipico il caso della *ā* lunga pronunciata come *ē*) e, in taluni casi, sono del tutto omesse come in *kt ē b* al posto di *kitāb*.

2- morfologia: scompaiono le declinazioni nominali dei plurali sani, la vocalizzazione di declinazione; i suffissi nella coniugazione dei verbi subiscono mutamenti come la perdita della vocale breve finale, e il sistema verbale tende a indebolirsi in quanto viene meno la distinzione di genere e, quanto al numero, il duale viene sostituito dal plurale.

3- sintassi: l'ordine soggetto-verbo-oggetto prende il posto dell'ordine classico: verbo-soggetto-oggetto.

4 -Lessico: il lessico può differire enormemente da regione a regione.

Che la diglossia sia conseguenza dell'espansione del dominio arabo al tempo delle prime conquiste o che sia un fenomeno antico già presente in epoca preislamica è un tema ancora discusso nell'ambito della linguistica storica araba²³⁰.

I fenomeni di interferenza con l'arabo classico, siano essi dovuti al dialetto o a lingue straniere, sono viste dagli intellettuali arabi e dalle accademie della lingua araba con grande irritazione: in particolare, i dialetti mettono in pericolo la stessa unità del mondo arabo, non veicolano alcuna ricchezza culturale e nessuno

²²⁹ MION G., *La lingua araba*, cit. p. 51.

²³⁰ Ivi, p. 57.

di loro è stato ufficializzato. Tutte le proposte e i tentativi di ufficializzare i dialetti si sono scontrati con una forte opposizione nonostante la presenza di varietà dialettali diverse in ogni paese arabo sia una realtà e nonostante il dialetto rappresenti la lingua nativa di ogni arabofono.

4.3. Quadro linguistico nel Nord Africa

La realtà sociolinguistica nel Nord Africa è molto complessa, caratterizzata dalla diglossia fino alla pluriglossia e la transglossia (con la presenza del francese in Tunisia e Algeria e il francese insieme allo spagnolo in Marocco).

Le quattro varietà dell'arabo dialettale classificate come 'dialetto marocchino' sono²³¹:

1. il gruppo denominato *aroubi* che comprende la maggior parte del Marocco atlantico, la zona più urbanizzata del paese;
2. la varietà sotto-dialettale detta *jebli*, localizzata nelle zone montane dove ha lasciato traccia il sostrato berbero;
3. il gruppo chiamato *bedoui*, parlato nella zona est del paese al confine con l'Algeria;
4. il dialetto *hassania*, nell'estremo Sud del Marocco.

A rendere il quadro ancora più complesso sono le minoranze linguistiche, in primo luogo il berbero, la lingua minoritaria maggiormente rappresentata dal punto di vista dei suoi locutori. In Marocco per esempio, il berbero ha un'incidenza del 35-40%, pari a 10-12 milioni d'individui²³².

4.4. Plurilinguismo e minoranze linguistiche nel mondo arabo

L'uniformazione linguistica, avvenuta dopo l'indipendenza dei paesi arabi dal colonialismo e promossa energicamente a livello ufficiale, non ha potuto reprimere il plurilinguismo esogeno presente nell'area.

Più dell'88 % degli abitanti del mondo arabo parlano arabo come prima lingua. Quanto al resto della popolazione (circa 20 milioni di persone o l'11,6%

²³¹ SOTGIU L., *Le minoranze linguistiche nel mondo arabo*, cit., p. 136.

²³² Ivi, p. 187.

del totale degli abitanti), hanno come lingua materna una lingua diversa dall'arabo (tabella n. 5), anche se la maggior parte di essi parla l'arabo come seconda lingua²³³.

Tabella 5. *Le lingue del mondo arabo.*

| Paesi | Lingue ufficialmente riconosciute | Minoranze linguistiche non riconosciute ufficialmente |
|--|--|--|
| Algeria Marocco | arabo, berbero arabo, berbero | |
| Tunisia | Arabo | Berbero |
| Mauritania | arabo, wolof, poular, soninkè | berbero, bambara |
| Libia | Arabo | berbero, lingue nilo- sahariane |
| Egitto | arabo | berbero, nubiano, armeno, greco, turco, beja |
| Libano Siria | arabo arabo | armeno, curdo, turco curdo, neo-aramaico, armeno, turkmeno, circasso, azeri, domari, ceceno |
| Territori palestinesi Giordania Iraq | arabo arabo arabo, curdo | armeno, greco, circasso, domari, ebraico armeno, circasso, ceceno, domari neo-aramaico, turkmeno, armeno, circasso, azeri, persiano, lingue iraniche (gorani e turi) |
| Arabia Saudita Bahrein | arabo arabo | urdu, filippino, swahili, somalo persiano, urdu, curdo, filippino |
| Emirati Arabi Uniti | arabo | lingue dravidiche indiane (malayalam, telugu), lingue indo-iraniane (baluchi, pashto, bengali, persiano, panjabi, cingalese, sindhi), somalo |
| Kwait | arabo | hindi, persiano, curdo, bengali, baluchi, filippino, urdu |
| Qatar | arabo | persiano, filippino, malayalam, baluchi, cingalese |
| Oman | arabo | baluchi, malayalam, bengali, filippino, urdu, persiano, swahili, punjabi, lingue sudarabiche (mehri, jibbali, hobyot, bathari, harsusi) |
| Yemen | arabo | lingue sudarabiche (mehri, soqotri, hobyot), somalo, malese |

Fonte Licia SOTGIU²³⁴

La situazione dell'alloglossia nei paesi arabi viene dimostrata nella Tabella n. 6 (i riquadri lasciati vuoti indicano la mancanza di dati):

²³³ Ivi, p. 57.

²³⁴ Ivi, p. 121.

Tabella 6. *Lingue delle minoranze non arabe.*

| Gruppo minoritario con lingua diversa dall'arabo | Luogo di insediamento | Numero di parlanti | Confessione religiosa |
|---|--|---------------------------|------------------------------|
| curdi | Iraq settentrionale, Siria nord-orientale | 5 milioni ca. | Islam sunnita |
| armeni | Libano, Siria, Iraq, Palestina, Giordania, Egitto | 1 milione ca. | Chiese cristiane orientali |
| aramעי | Siria settentrionale, Iraq | Più di 120.000 | Chiese cristiane orientali |
| turkmeni e circassi | Giordania | - | Islam sunnita |
| turchi | Siria nord-orientale, Iraq settentrionale, Egitto, Libia, Tunisia, Algeria | 1000 ca. | - |
| iraniani | Iraq, Bahrein, Kwait | Tra 250.000 e 500.000 | Islam sciita |
| ebrei | Territori palestinesi, Israele | 1 milione ca. | Ebraismo |
| tribu "nere" | Sudan meridionale e sud-occidentale | 5,5 milioni ca. | - |
| nubiani | Egitto meridionale | 500.000 ca. | Islam sunnita |
| berberi | Marocco, Algeria, Tunisia, Libia, Mauritania | Più di 15 milioni | Islam sunnita |

Fonte Licia SOTGIU ²³⁵

²³⁵ Ivi, p. 70.

PARTE SECONDA

**LA RICERCA SUL RAPPORTO TRA LINGUA E IDENTITÀ
CULTURALE NEGLI ARABOFONI DI SECONDA GENERAZIONE
ALL'INTERNO DEL SISTEMA EDUCATIVO ITALIANO**

CAPITOLO 5

METODOLOGIA

5.1. Gli obiettivi

La ricerca sul ruolo della lingua araba nella costruzione identitaria della seconda generazione di arabofoni in Italia si sviluppa in base alla tesi sul legame, già accertato dalla letteratura nazionale e internazionale, fra la lingua materna e la costruzione identitaria delle seconde generazioni. L'indagine empirica è esplicativa ma contiene, come tutte le ricerche esplicative, una parte descrittiva²³⁶. I suoi obiettivi sono:

1- illustrare le attitudini linguistiche della seconda generazione degli arabofoni per valutare il ruolo e il valore affettivo, socioculturale attribuito dagli arabofoni alla lingua araba, compresa la diglossia che la caratterizza come marcatore di identità e di appartenenza etnica e culturale;

2- verificare la vitalità della lingua araba nell'immigrazione e il mantenimento linguistico, indagando le modalità della gestione e dell'utilizzo dell'arabo, sia nella versione del Modern Standard Arabic che dialettale, all'interno dei vari domini (nella sfera familiare, con amici e nel tempo libero), e per le diverse funzioni, ivi comprese quelle spontanee, emotive e razionali;

3- sondare le abilità linguistiche, nell'arabo standard e dialettale, sulla base dell'autovalutazione dei partecipanti e tramite interviste diretta in arabo per delineare il tipo e il grado del loro bi-plurilinguismo alla luce delle particolarità della lingua araba;

4- appurare il ruolo dei genitori nella trasmissione della lingua araba e il legame con il paese di origine;

5- studiare le strategie identitarie adottate dai soggetti che hanno partecipato alla ricerca alla luce del loro legame con la lingua araba e la cultura di origine.

5.2. Metodi di rilevazione dati

²³⁶ PALUMBO M.; GARBARINO E., *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*. Milano: Franco Angeli, 2004, pp. 380-384.

È stato adottato principalmente un metodo quantitativo per rilevare i dati. Questo metodo si è sviluppato, nella maggior parte dei casi, in un modo qualificativo attraverso il contatto diretto con l'informante. Dopo uno studio sulle varie tecniche di rilevazione dei dati (questionario, intervista, focus di gruppo, storie di vita, ecc.) è stato scelto di utilizzare il questionario strutturato²³⁷. Questa tecnica permette di raggiungere un numero consistente di soggetti e di realizzare analisi statistiche; inoltre il questionario consente la formulazione di dati comparabili fra di loro ed è più facile da inserire nel programma di elaborazione dati, ma ha alcuni limiti, perché richiede un'uniformità di preparazione culturale e linguistica e una alta capacità di autovalutazione delle abilità linguistiche. Per superare questi limiti, si è scelto di somministrare il questionario uno a uno, nella maggior parte dei casi (soprattutto per i partecipanti dalla scuola primaria, secondaria di I grado, universitari). Il 70% dei questionari è stato compilato insieme a me, e trasformato in una traccia di interviste strutturate, tenendo conto di due aspetti fondamentali: il primo è sociolinguistico, dando la possibilità all'intervistato di scegliere anche l'arabo per rispondere, usando, quando era possibile, le varietà linguistiche (arabo standard e dialetto) per verificare attraverso le reazioni dell'intervistato la sua padronanza delle quattro abilità linguistiche (espressione – ascolto – lettura e scrittura), le espressioni usate per individuare la strategia dialogica e cogliere i fenomeni di interferenza linguistica. Il secondo è socioculturale: questa componente è risultata utile per una valutazione dei fenomeni e degli atteggiamenti espressi in riferimento ad alcuni parametri contenuti nel questionario, permettendo di delineare l'immagine che l'intervistato ha di sé e della propria cultura e l'importanza della lingua araba (parlata e scritta) come marcatore di identità.

5.3. Costruzione del questionario

Il questionario è stato costruito sulla base della letteratura specifica esistente rispetto a questo metodo di ricerca sociale²³⁸. Si è fatto inoltre ricorso ad

²³⁷ GUALA C., *Metodi della ricerca sociale. La storia, le tecniche, gli indicatori*, Roma: Carocci, 2000; MARRADI A., *Concetti e metodi per la ricerca sociale*, Firenze: La Giuntina, 1980.

²³⁸ GUIDICINI P., *Questionari interviste storie di vita: come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati*, Milano Franco Angeli 1995; GUALA C., *Interviste e questionari nella ricerca sociale applicata*, Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino, 2003;

un modello di scheda socioculturale fornita dal professor Francesco De Renzo²³⁹, che è poi stata sviluppata usufruendo di esperienze e studi empirici sulle seconde generazioni²⁴⁰; è stato poi tenuto presente il questionario preparato dall'ISTAT sull'integrazione della Seconda Generazione²⁴¹.

È stato rispettato l'anonimato dei partecipanti e si è tenuto conto della loro fascia di età, perciò sono state elaborate tre versioni del questionario: la prima adatta alla scuola primaria e secondaria di I grado, la seconda alla scuola secondaria di II grado e la terza agli studenti universitari. All'intervistato è stata data la scelta di rispondere in italiano, in arabo o alternando le due lingue.

Dopo la compilazione dei questionari preparatori, in modo diretto con soggetti appartenenti alle varie livelli di istruzione sono state apportate alcune modifiche e rielaborate le tre versioni del questionario prendendo in considerazione le esigenze delle diverse fasce d'età e la sensibilità dei partecipanti di fronte ad alcune tematiche (soprattutto la religione, l'integrazione, ecc.). Si è provveduto quindi ad apportare i seguenti emendamenti:

1- cambio dell'ordine delle aree tematiche: il nuovo ordine non corrisponde esattamente all'ordine dell'elaborazione dati. È stata data la precedenza ai temi più familiari agli intervistati, come il tema linguistico, usando l'arabo nel tentativo di creare un clima di fiducia, posticipando le domande che riguardano la scuola, il credo religioso, le discriminazione e il senso di appartenenza;

2- sostituzione di domande multiple con domande più chiare e analitiche;

3- eliminazione di alcune domande sulla professione dei genitori che hanno creato un certo imbarazzo da alcuni alunni;

ZAMMUNER V. L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna: Il Mulino, 1998;
BLANCHET A., GUTMAN A., *L'entretien*, Paris: Colin, 2007.

²³⁹ DE RENZO F., *Scheda socioculturale* (in corso di stampa).

²⁴⁰ CHINI M., (a cura di) *Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, op. cit; VEDOVELLI M.; MASSERA S; GIACALONE RAMAT A., (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, cit; CASALBORE A., *Identità, appartenenze, contraddizioni: una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera*, cit.; ALESSANDRINI S., *G2: figli d'immigrati o nuovi italiani?: costruzione identitaria, formazione e integrazione delle seconde generazioni di adolescenti nati in Italia da famiglie d'immigrati francofoni*, (Tesi di Dottorato di ricerca in Politica, Educazione, Formazione linguistico-culturale, Università degli studi di Macerata, ciclo XXIV, a.a. 2009-2011.

²⁴¹ Vedi capitolo 7.

4- aggiunta di domande sull'interesse per la cultura del paese di origine e gli avvenimenti che accadano nel mondo arabo e il grado di interesse dei genitori nel trasmettere la lingua e la cultura araba ai propri figli;

5- adattamento del questionario alle varie fasce d'età, soprattutto per quello che riguarda le competenze linguistiche per gli alunni della scuola primaria.

Il questionario è composto da 49 domande e diviso in 5 aree tematiche:

1- Informazioni generali (scuola, età, genere, paese di origine del padre e della madre, ecc.).

2- Lingue e paese di origine:

a) Per le lingue: le attitudini linguistiche – frequenza di uso delle lingue –abilità linguistiche in arabo standard e nella variante dialettale – interferenze linguistiche – valore attribuito alla lingua araba – l'arabo a scuola.

b) Per il paese di origine: legame con il paese di origine – legame con l'Italia e progetti futuri – appartenenza.

3- Famiglia: storia immigratoria e grado di istruzione dei genitori.

4- Tempo libero: grado di socializzazione – uso dell'arabo nel tempo libero – credo religioso – discriminazione.

5- Scuola / Università: grado di apprezzamento – relazione con amici e insegnanti – i genitori e la scuola – insuccesso scolastico.

Sono state usate le diverse tipologie di domande: domande mirate sul soggetto, domande a scelta chiusa, domande con due sole alternative, domande con più alternative, domande a scelta libera e tema aperto.

5.4. Scelta del campione

Oggetto dello studio sono alunni e studenti che hanno uno o entrambi i genitori di origine araba. La scelta del campione è avvenuta secondo i seguenti criteri:

- criteri geografici: i soggetti frequentano le scuole di Roma mentre gli universitari sono iscritti alle Università di Roma o di Napoli²⁴²;
- criteri biografici: sono arabofoni della seconda generazione nati in Italia o arrivati in età prescolare;
- criteri linguistici e culturali: i soggetti campione hanno uno o entrambi genitori di origine araba, a prescindere dal paese arabo di origine e di conseguenza dalla variante dialettale araba usata dai genitori o da uno di loro. Questa ricerca include anche i figli di coppie miste, per le quali si registra un aumento crescente. Sono i soggetti che hanno un'esperienza "continuata" di biculturalismo;
- criteri anagrafici: tutti i soggetti hanno un'età fra 6 e 26 anni. La scelta di includere una fascia di età estesa nasce dalla necessità di esplorare il fenomeno della seconda generazione nella sua complessità e nel suo pieno dinamismo. Ciò ha permesso di considerare l'età, o in altre parole, i livelli di istruzione, come variabile nel processo di sviluppo identitario caratterizzato da un dinamismo e sviluppo costante nel tempo, soprattutto nelle fasi pre/e adolescenziale.

Limitazione del campo di ricerca:

- la ricerca non include i giovani arabofoni che lavorano o vivono in condizioni di marginalità, ma solo alunni e studenti. Indirizzarsi verso un scelta di questo tipo indica individuare un campione, per così dire, "privilegiato", che dunque ha potuto godere del sostegno morale ed economico da parte della famiglia. Bisogna infatti ricordare che, al termine della scuola dell'obbligo, non tutti i figli degli immigrati hanno la possibilità di continuare gli studi o di iscriversi all'università;

- la ricerca si interessa della seconda generazione degli arabofoni, vale a dire di coloro che sono nati in Italia o arrivati in età prescolare, perché coloro che hanno completato un ciclo di istruzione nel paese di origine hanno una formazione

²⁴² La scelta di inserire anche gli studenti universitari di Napoli è motivata dal mio impiego nell'Università degli Studi di Napoli "L'Orientale" come collaboratrice ed esperta di lingua araba. Questo aspetto ha facilitato il contatto diretto con gli studenti oltre a creare un'atmosfera di fiducia, necessaria per questo tipo di analisi.

linguistica araba molto diversa degli arabofoni nati in Italia e che non hanno frequentato le scuole arabe nel paese di origine. La ricerca non ha preso in considerazione la cittadinanza dei partecipanti, e non ha fatto nessuna distinzione fra gli arabofoni con o senza cittadinanza italiana.

Scelta delle scuole: la scelta delle scuole è stata preceduta da una ricerca statistica sul concentramento degli immigrati arabi (soprattutto marocchini, egiziani e tunisini) nella capitale²⁴³. Sono stati evidenziati i municipi con maggior presenza degli immigrati arabi (V, VI, X, XI municipio)²⁴⁴ ed elencate le scuole che potrebbero avere un certo numero di alunni e studenti di origine araba²⁴⁵. In seguito sono state contattate 40 scuole e licei; tra queste hanno risposto positivamente e accolto la richiesta di far somministrare i questionari le seguenti strutture scolastiche: I.C. Via Cutigliano (Scuola primaria e secondaria I grado); I. C. Statale “Via Cornelia 73”; I.C. Via Laparelli, 60 (Scuola primaria e secondaria I grado); Istituto Statale Lucio Lombardo Radice (Istituto Economico – Liceo linguistico); Istituto Istruzione Superiore E. Amaldi (Liceo Scientifico). Le altre scuole non hanno risposto. Solo una ha risposto negativamente²⁴⁶.

Scelta delle Università: sono state scelte le università di Roma (La Sapienza, Roma Tre, Unint) e l’Università degli Studi di Napoli “L’Orientale”.

Accanto alle scuole sono stati contattati due centri arabi che organizzano corsi di lingua araba per figli degli immigrati arabi a Roma:

- Il Centro Socio-culturale Tunisino “Al-Nadi” che ha accolto con entusiasmo la proposta e mi ha concesso di intervistare diversi ragazzi e ragazze che frequentano il centro per studiare l’arabo.

²⁴³ CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS, (a cura di), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni: Undicesimo Rapporto*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 2016.

²⁴⁴ CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS, “Allegati statistici: I residenti stranieri nel Comune di Roma Capitale per Municipi”, *ivi*, pp. 327-345.

²⁴⁵ CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS, “Allegati statistici: Gli studenti con cittadinanza straniera nella Città Metropolitana di Roma”, *ivi*, pp. 351-357.

²⁴⁶ Si tratta del I.C. di via dei Sesami nel quartiere romano Centocelle che concede i suoi locali all’Associazione Culturale Islamica con sede presso la Moschea “Al-Huda” il sabato e la domenica per l’insegnamento della lingua araba e la cultura islamica. Il dirigente scolastico di questo I.C. ha ritenuto il progetto inopportuno, senza fornire altre spiegazioni.

- L'Associazione Culturale Islamica con sede presso la Moschea "Al-Huda"²⁴⁷ a Centocelle che ha rifiutato di collaborare dimostrando una certa perplessità di fronte al progetto.

5.5. Analisi dati

I questionari sono stati compilati nei mesi di ottobre, novembre e dicembre del 2016. I dati del supporto cartaceo sono stati inseriti in tabelle (ogni intervista occupava una riga mentre ogni colonna rappresentava un dato) con l'ausilio del software Microsoft Excel, trasformando le domande a scelta chiusa e quelle con 2 o più alternative in valori numerici, mentre le risposte alle domande a scelta libera o a tema aperto sono state raggruppate e classificate in diverse categorie. A ciascuna di loro è stato dato un valore numerico. Questo programma ha consentito di creare una banca dati. Sono state elaborate tabelle per i quattro sotto-campioni (università, scuola secondaria di II grado, scuola secondaria I grado e scuola primaria). Sono stati illustrati i risultati dell'analisi di ogni livello di istruzione in un capitolo a sé in modo descrittivo²⁴⁸, seguendo sempre lo stesso ordine e la stessa numerazione dei grafici, la stessa assegnazione di colori per l'illustrazione grafica dei dati²⁴⁹, secondo il seguente schema:

1. dati generali;
2. attitudini linguistiche: questa parte mira ad analizzare i codici preferenziali, quelli di maggior padronanza e di maggior utilizzo e il valore affettivo legato a ciascuna lingua (saranno illustrati dati che riguardano: lingua di padronanza, lingua più amata, lingua materna, lingua desiderata, lingua più usata nei diversi domini);
3. la lingua araba: in questo punto si fa una distinzione netta fra le varianti dialettali e l'arabo standard moderno sia tenendo presenti il luogo dove si impara l'arabo scritto e la variante dialettale, sia considerando le abilità linguistiche, i

²⁴⁷ L'associazione Culturale Islamica organizza corsi di lingua araba e religione islamica in sei livelli, presso la scuola secondaria di I grado del I.C. di via dei Sesami il sabato e la domenica: in questi giorni vengono messi a disposizione dell'associazione dei locali scolastici per tali attività.

²⁴⁸ MARRADI A., *L'analisi monovariata*, Milano: Franco Angeli, 1993.

²⁴⁹ È stato utilizzato, ad esempio, il colore azzurro per la lingua, la cultura italiana e il senso di appartenenza all'Italia, il colore fucsia per la lingua e cultura araba e l'appartenenza al mondo arabo, mentre il colore viola è stato attribuito all'uso bivalente dell'arabo e dell'italiano insieme e per la doppia appartenenza.

motivi che spingono il campione a studiare l'arabo, il grado di fierezza dei partecipanti di parlare arabo in presenza di estranei, e cosa rappresenta la lingua araba per loro. Infine è stata raccolta l'opinione del campione sulla questione relativa all'insegnamento dell'arabo a scuola, e, in caso, quale variante della lingua proporre, e se quindi preferire l'arabo standard o le varianti dialettali e se puntare sul coinvolgimento degli italiani nello studio della lingua araba;

4. il bi-plurilinguismo: per studiare l'indipendenza dei due codici, le frequenze e modalità delle interferenze linguistiche italiano-arabo e arabo-italiano, il tipo di bilinguismo, l'alternanza delle due lingue, la capacità di continuare in una lingua una conversazione cominciata in un'altra lingua;

5. il legame con il paese di origine attraverso l'analisi della periodicità del ritorno al paese di origine, a che cosa viene associato e soprattutto cosa piace del paese di origine. Infine sarà illustrato il legame fra le conoscenze linguistiche in arabo e l'interesse verso il paese di origine;

6. tempo libero: lo scopo di questo punto è stabilire il grado di socializzazione, l'interesse verso la cultura araba, il credo religioso, l'uso della lingua araba nel tempo libero nel vedere canali televisivi arabi e navigare in arabo in Internet. In questo settore sarà anche indagato il tipo di tastiera usata per inviare SMS;

7. i genitori: questa parte sarà focalizzata sulla storia migratoria dei genitori, il loro livello di istruzione il loro ruolo nel trasmettere la lingua e la cultura araba ai propri figli;

8. l'università o la scuola come luogo di socializzazione e dove apprendere nuove conoscenze. In questo punto si analizzerà anche l'inserimento nell'ambiente scolastico o universitario, le amicizie, i problemi con i compagni di scuola e gli insuccessi nel percorso di apprendimento;

9. l'integrazione: in questa parte si indagherà soprattutto il legame con l'Italia, i progetti futuri ed eventuali discriminazioni subite e le loro cause;

10. il senso di appartenenza etnica e culturale, all'Italia, o al mondo arabo e al paese di origine oppure a entrambi le nazioni e le culture.

In una fase successiva della ricerca è stata sviluppata una tabella generale che include tutto il campione, in seguito rielaborata secondo una analisi bivariata, incrociando i dati con le seguenti tre variabili:

- Livello di istruzione che corrisponde alla fascia di età.
- Genere.
- Paese di origine dei genitori (o uno di loro per le coppie miste).

Per l'illustrazione dei dati saranno adottati anche qui lo stesso ordine e la stessa numerazione dei grafici, e seguirà una assegnazione uguale di colori per l'illustrazione grafica dei dati²⁵⁰. L'analisi si svilupperà in base ai quattro parametri socioculturali, seguiti nelle fasi precedenti della ricerca:

- 1- attitudini linguistiche;
- 2- il legame con il paese di origine;
- 3- il grado di socializzazione e integrazione;
- 4- il senso di appartenenza.

Infine sarà adottata la variabile *Senso di appartenenza* per rielaborare i dati e classificare i modelli di identificazioni adoperati dagli informanti e emersi dall'indagine. L'analisi dei dati sarà eseguita in base ai quattro parametri adottati prima usando lo stesso ordine e la stessa numerazione dei grafici, e una uguale assegnazione di colori per l'illustrazione grafica dei risultati.

²⁵⁰ Anche qui sarà dato, ad esempio, il colore azzurro alla lingua e cultura italiana e al senso di appartenenza all'Italia, il colore fucsia sarà associato alla lingua e cultura araba e all'appartenenza al mondo arabo, mentre il colore viola presenterà l'uso bivalente dell'arabo e dell'italiano insieme e la doppia appartenenza.

CAPITOLO 6

GLI STUDI LIVELLO UNIVERSITÀ

Gli studi condotti finora sull'identità della seconda generazione degli arabofoni nella fase di studi universitari e il suo legame con la lingua araba sono scarsi. La letteratura sull'argomento è stata svolta su campioni che comprendono studenti di origine straniera di tutte le nazionalità; citiamo qui una ricerca realizzata analizzando le narrazioni di quaranta studenti iscritti all'Università di Genova²⁵¹. Altre ricerche sono state concentrate su aspetti legati alla questione religiosa e al ruolo che l'Islam esercita nella costruzione dell'identità dei giovani arabi nelle società occidentali²⁵². Le rare ricerche sulla formazione universitaria dei giovani arabi di seconda generazione sono inserite all'interno di ricerche più ampie come dimostra una ricerca esplorativa dal titolo "G2: una generazione orgogliosa. Una ricerca sulla seconda generazione di musulmani in Italia"²⁵³. Lo studio è focalizzato su due aree: quella mediterranea, che comprende marocchini ed egiziani e quella asiatica che comprende pakistani. Esso sottolinea il ruolo della cultura arabo-islamica e dell'associazionismo islamico nei processi di integrazione; tuttavia non si basa su dati statistici e il fattore linguistico è del tutto trascurato.

In questo capitolo saranno illustrati, tramite il supporto di grafici, i dati raccolti e sarà proposta un'interpretazione dei risultati.

6.1. Dati generali

Il campione è composto da 45 informanti di cui il 73%, al momento delle interviste, seguiva gli studi triennali e invece il 27% frequentava la specialistica (magistrale). Il campione intervistato si divide in due città: Roma con "La

²⁵¹ LAGOMARSINO F.; RAVECCA A., *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Milano: Franco Angeli, 2014.

²⁵² BRANCA P., *Yalla Italia! : le vere sfide dell'integrazione di arabi e musulmani nel nostro paese*, Roma: Edizioni Lavoro, 2007.

²⁵³ La ricerca è svolta dall'associazione Genemaghrebina e dei centri Cise Centroitaliano studi elettorali, e Abis Analisi e strategie nel 2011. sito: <https://www.italianieuropei.it/it/le-iniziative/convegni/item/2308-g2-una-generazione-orgogliosa-una-ricerca-sui-musulmani-in-italia.html>, (consultato il 10.6.2016).

Sapienza”, “Tor Vergata”, “Roma Tre”, “UNINT” e Napoli con L’università degli Studi di Napoli, “L’Orientale”.

Grado di studi e macro aree disciplinare: un dato che risalta subito riguarda la macro-area disciplinare e l’area didattica del corso di studi²⁵⁴ che sono stati selezionati agli intervistati. La maggior parte del campione (66%) studia scienze umanistiche, di cui scienze linguistiche 62%, scienze sociali 27% (politiche e giuridiche ecc.) e solo il 7% scienza. Partendo da questo dato si attesta che c’è una forte influenza per l’interesse allo studio delle lingue, in generale e, per la lingua araba in modo particolare (la maggior parte di quelli che studiano lingue studiano anche l’arabo all’università, alcuni hanno fatto questa scelta esclusivamente per studiare l’arabo).

Il campione rispecchia, in parte, la tendenza degli studenti stranieri nella scelta delle macro aree didattiche. Tra i gruppi di corsi di studio con le incidenze percentuali più alte di stranieri – di seconda generazione e studenti internazionali – sono il gruppo linguistico 7,7%, l’economico-statistico 5,9%, di ingegneria 5,6%. I numeri assoluti più alti si rintracciano nel gruppo economico statistico che assorbe il 18,8% degli universitari stranieri.²⁵⁵

Luogo di nascita, genere e fasce d’età: un altro dato che affiora e che merita un’attenzione di studio è che il 91% degli intervistati è nato in Italia mentre solo il 9% è nato in un paese arabo per poi arrivare, in Italia, in età prescolare. (Difficile confrontare con i dati ufficiali perché le statistiche parlano di studenti extracomunitari, ma non di studenti di origine araba o straniera in generale, con cittadinanza italiana acquisita)

Le femmine coprono il 91% del campione di fronte al 9% dei maschi (questo dato si differenzia dalle medie. Le femmine rappresentano il 60,8% nei dati nazionali²⁵⁶)

La fascia di età più numerosa del campione è di 21 anni.

²⁵⁴ Per maggiori informazioni riguardo la divisione delle macro aree disciplinare si può consultare il sito: http://ustat.miur.it/media/1083/notiziario_2_2016.pdf, p. 13., (consultato il 16.06.2017).

²⁵⁵ Centro Studi e Ricerche IDOS (a cura di), *Immigrazione: Dossier Statistico*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 2016, p. 208.

²⁵⁶ Ivi, p. 209.

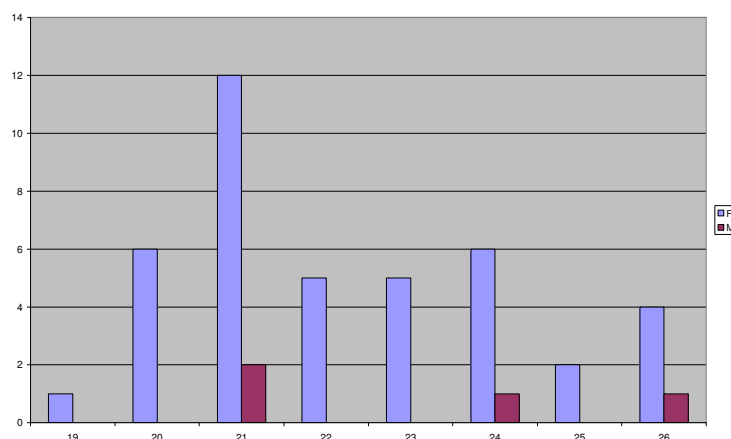


Grafico 6.1. Fascia di età e genere.

II o III generazione?

L'11% è della terza generazione (ci sono 3 padri e 2 madri della seconda generazione) il resto, l'89% è della seconda generazione.

Figli di copie arabe o miste?

Il 20% del campione è figlio di coppie miste (tra gli informanti due sono figli di padre italiano e madre di origine araba: una algerina e una tunisina, e 7 di padre di origine araba: uno egiziano, uno siriano, tre tunisini, due marocchini) e l'80% di copie arabe, di cui 94% i due genitori dello stesso paese arabo e due casi di due paesi arabi diversi (una il padre egiziano e la madre tunisina e la seconda copia il padre marocchino e la madre somala)

6.2. Attitudini linguistiche

6.2.1. Lingue conosciute

Tutto il campione dichiara di sapere l'arabo o una variante dialettale dell'arabo. Il 16% degli informanti considera il dialetto, una lingua a sé e fa una distinzione netta fra il dialetto e l'arabo.

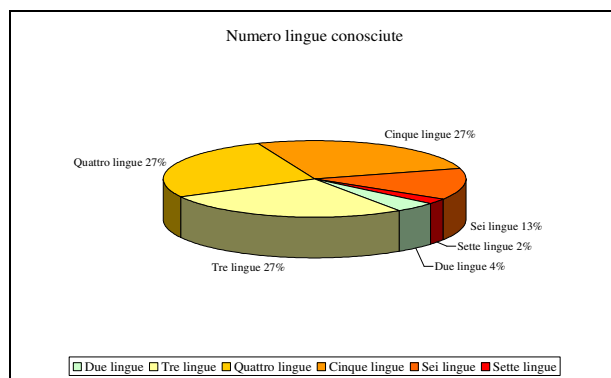


Grafico 6.2. Lingue conosciute.

Il 69% del campione conosce più di 4 lingue (italiano e arabo compresi).

6.2.2. Lingua di padronanza

“Quale lingue conosci meglio?”. È il 49% per l’italiano e il 40% per l’italiano-arabo. Nessuno ha nominato solo l’arabo.

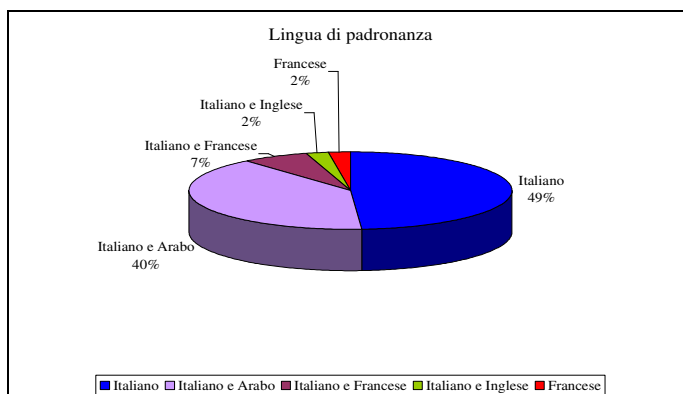


Grafico 6.3. Lingua di padronanza.

Il francese entra come lingua meglio conosciuta per una studentessa algerina, una marocchina di origine berbera e due marocchini. Il caso dell’egiziano con l’inglese si spiega perché la madre è filippina e l’inglese viene usato nella sfera familiare.

6.2.3. Lingua più amata

Alla domanda “Quale lingua ti piace di più?”: per il 47% del campione l’arabo è la lingua più amata, l’arabo insieme all’italiano per il 13% (arabo con altre lingue: 11% vale a dire che l’arabo da solo o con altre lingue è la lingua più

amata per il 71% del campione), l'Italiano solo per il 9%, le altre lingue europee per il 20% (di cui l'inglese 16%).

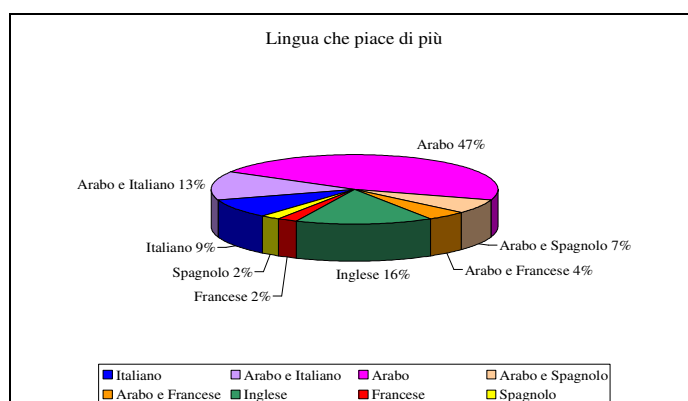


Grafico 6.4. Lingua più amata.

6.2.4. Lingua materna

La lingua materna è diversamente percepita da un soggetto all'altro. La maggioranza, il 53% considera l'italiano la lingua materna (spiegato anche dal fatto che l'italiano è la lingua di padronanza per il 49% del campione) mentre il 29% vede in tutte e due le lingue la propria lingua materna. Il 16% considera l'arabo come unica lingua materna e un soggetto solo considera il berbero come lingua materna (va in contraddizione con la lingua di padronanza, dove non c'è nessuno che ha dichiarato l'arabo come lingua più conosciuta).

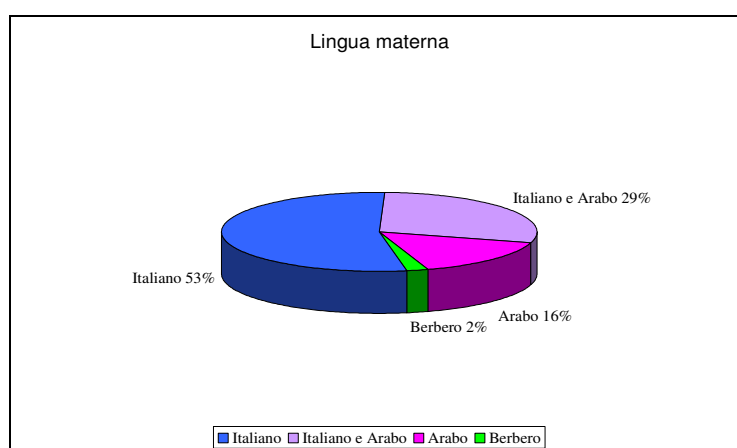


Grafico 6.5. Lingua materna.

6.2.5. Lingua più usata

Se pensiamo all'uso per funzioni spontanei, alla lingua usata dal campione per contare e calcolare e all'uso cosciente delle lingue, prendere gli appunti:

“Quali lingue usi per calcolare?” e “Quali lingue usi per prendere gli appunti?”, notiamo che ciò che emerge in maniera chiara e netta è che la maggioranza usa l’italiano per calcolare (84%), il 7% italiano e arabo e il 9% l’arabo, chiaramente di arabo si intende una variante dialettale, mentre per prendere gli appunti nessuno usa l’arabo da solo. La maggioranza, il 96% usa l’italiano e il 4% l’italiano e l’arabo (standard, scritto).

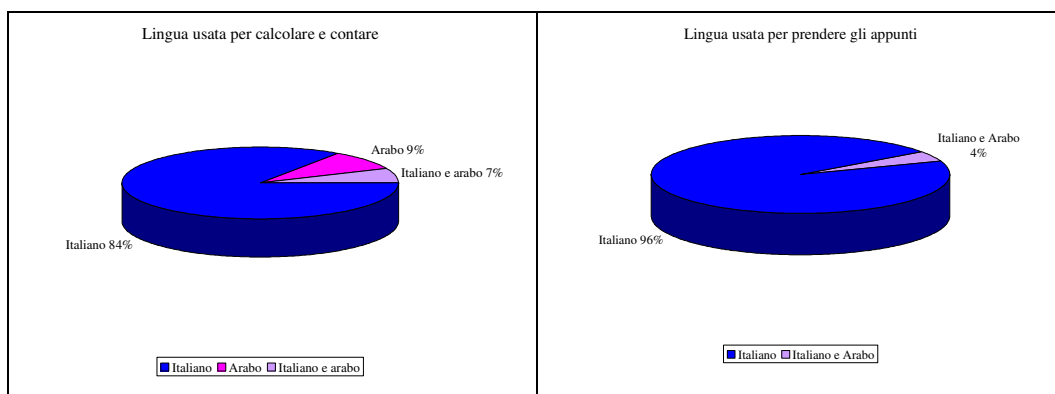


Grafico 6.6. Lingua usata per funzioni spontanee e razionali.

Per l’uso emozionale: alla domanda: “Quali lingue usi quando sei nervoso, per esprimere la tua gioia o rabbia?”

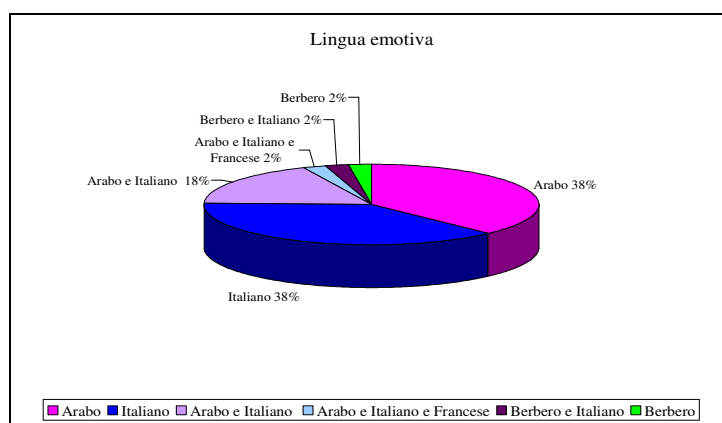


Grafico 6.7. Lingua emotiva.

Notiamo che c’è un uso equilibrato fra l’italiano e l’arabo (il 38% in ciascuna lingua) più una minoranza in berbero o in francese.

Passiamo alla lingua più usata nella sfera personale e con gli amici arabi

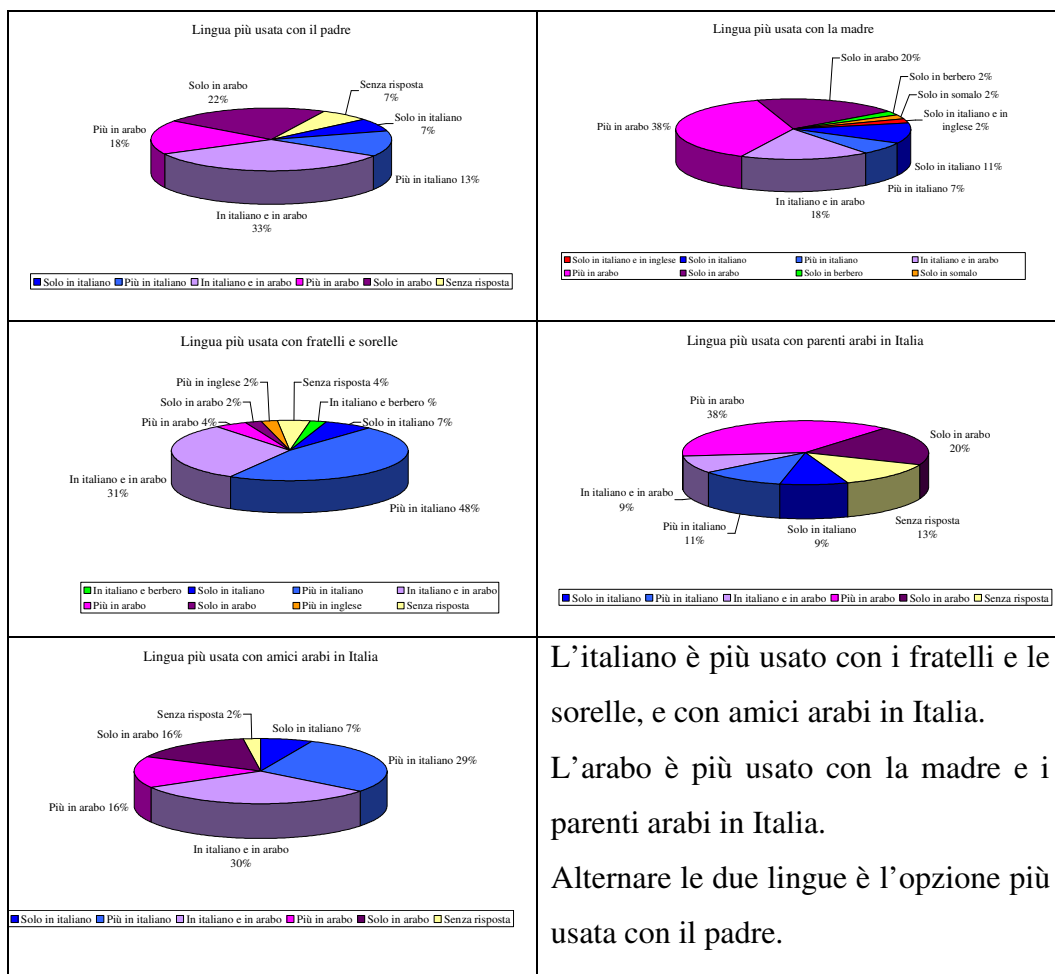


Grafico 6.8. Lingua più usata nella sfera familiare e con amici arabi in Italia.

| Con | Solo in italiano | Più in italiano | In italiano e arabo | Più in arabo | Solo in arabo |
|--------------------|-------------------|-----------------|---------------------|--------------|-----------------------------|
| Il padre | 7% (copie miste) | 14% | 36% | 19% | 24% |
| La madre | 11% (copie miste) | 7% | 18% | 38% | 20% + 6% altre lingue madre |
| Fratelli e sorelle | 7% | 49% | 33% | 5% | 2% |
| Parenti in Italia | 10% | 13% | 10% | 44% | 23% |
| Amici arabi | 7% | 29% | 30% | 16% | 16% |
| Media | 8,5% | 22,5% | 25,5% | 24,5% | 18% |

Tabella 7. Lingua più usata nella sfera familiare.

La tabella dimostra che con il padre, il 21% parla più in italiano o solo in italiano mentre il 43% parla più in arabo o solo in arabo (il resto, il 36% tende ad

alternare l'italiano con l'arabo). La situazione cambia per la lingua usata con la madre, l'italiano (più in italiano o solo in italiano) raggiunge solo il 18% (anche se la maggior parte delle coppie miste sono composte da madre italiana e padre arabo, quindi usare l'italiano in questo caso è obbligatorio). La lingua araba (più in arabo o solo in arabo) raggiunge il 58% (senza contare che il 6% parla con la madre con altre lingue materne, vale a dire il berbero e il somalo). Questo conferma la tesi di diversi studiosi²⁵⁷ sul nuovo ruolo che ha assunto la donna araba nell'immigrazione per la trasmissione e la salvaguardia della lingua araba.

- Mia madre mi obbligava a parlare in marocchino, anche se non mi piaceva parlarlo o studiare l'arabo, ma adesso ho capito, quanto aveva ragione mia madre.

La lingua più usata fra fratelli e sorelle per il 56% è l'italiano (più in italiano o solo italiano) e solo il 7% usa l'arabo (più in arabo o solo in arabo). Da notare che la lingua più usata con i parenti arabi in Italia è l'arabo per il 67% e l'italiano per il 23%. La situazione cambia quando si passa alla lingua usata con gli amici arabi diminuisce l'uso dell'arabo che scende al 42% e sale l'italiano al 36% (c'è una differenza fra l'uso dell'arabo con i parenti e amici arabi, che si può spiegare parzialmente attraverso la differenza fra i diversi dialetti arabi e la difficoltà di capire alcune variazioni dialettali arabe).

In media l'arabo (42,5%) risulta più usato dall'italiano (31%) nella sfera familiare e con gli amici arabi.

I nonni hanno una particolare importanza affettiva e vengono spesso associati dal campione al paese di origine²⁵⁸. Alla domanda: "Parli con i nonni materni e/o paterni?" Il 91% ha risposto di sì.

La lingua usata dall' 81% è l'arabo dialettale, il 4% usa la lingua materna con il berbero o il somalo, una minoranza il francese e un soggetto l'italiano.²⁵⁹

6.2.6. Lingua desiderata

²⁵⁷ Vedi paragrafo 3.4.2.

²⁵⁸ Vedi paragrafo 6.5.

²⁵⁹ È figlia di III generazione, il nonno è un imam tunisino scappato dalla Libia in Italia, conosce benissimo l'italiano e ha tradotto il Corano in italiano, la madre è nata in Italia e sposata con un italiano.

Alla domanda: “Quale altra lingua vuoi studiare?”, il 9% del campione non vuole studiare nessun’altra lingua (ne conosce abbastanza), il 69% vuole studiare un’altra lingua e il 22% altre due lingue.

Le lingue desiderate sono: il francese (9), il tedesco (6), spagnolo e cinese (5), il portoghese e l’ebraico (4), l’inglese e una o più varianti dell’arabo dialettale (3) il berbero, il turco, il russo e il giapponese (2), alla fine altre lingue europee (islandese, neerlandese, maltese, 1), il senegalese e il persiano (1).

Un dato interessante riguarda coloro che vorrebbero studiare una variante araba dialettale: sono nella totalità provenienti dalle regioni del Maghreb e il dialetto che vorrebbero apprendere è quello siro-libanese²⁶⁰. Un altro dato degno di attenzione riguarda coloro che intendono studiare l’ebraico²⁶¹ e il turco²⁶². Si veda il grafico per le motivazioni che spingono gli studenti intervistati a studiare altre lingue:

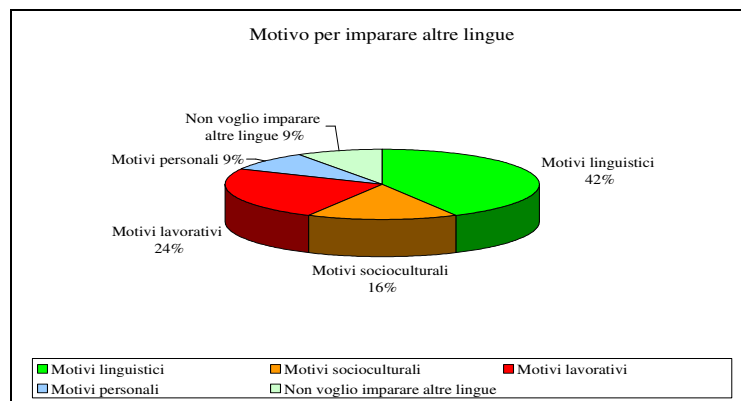


Grafico 6.9. I motivi per imparare altre lingue

Motivi linguistici (42%):

- Vorrei studiare lo spagnolo perché è una lingua molto musicale, bella linguisticamente.

²⁶⁰ Ci sono diversi motivi che potrebbero spiegare questa tendenza, in primis la diffusione dei canali satellitari e le fiction siriane che hanno riscosso un successo inaspettato fra tantissimi telespettatori arabi; il secondo motivo è legato agli avvenimenti che hanno sconvolto la Siria da qualche anno e hanno suscitato tante domande e la voglia di capire quello che sta succedendo veramente nella zona; l’ultimo motivo è di natura linguistica ed è legato al prestigio che esercitano alcuni dialetti, come il dialetto siro-libanese per la sua vicinanza all’arabo standard.

²⁶¹ La voglia di studiare l’ebraico è di natura politica ed è legata alla questione palestinese, e alle sue ricadute su tutto il modo arabo negli ultimi settant’anni.

²⁶² La Turchia rappresenta per i musulmani e soprattutto per i giovani della seconda generazione nei paesi europei un modello vincente di uno stato islamico moderato e moderno, ciò suscita la curiosità dei giovani verso questo paese e la sua lingua.

- *Mi piace il francese e vorrei impararlo, m'interessa al livello fonetico.*
- *Il maltese perché assomiglia molto al tunisino.*
- *Il portoghese, mi piace la pronuncia.*
- *Il persiano, mi interessano le lingue indoeuropee.*
- *Il cinese, mi affascina, il fatto di avere una sintassi senza una base grammaticale.*

Motivi lavorativi (24%)

- *Il francese perché è utile per la mia carriera.*
- *Il senegalese, perché ho avuto una esperienza lavorativa con gli immigrati.*
- *Il tedesco per un eventuale trasferimento lavorativo.*

Motivi socioculturali (16%)

- *Il francese, in Tunisia tutti parlano francese e io non li capisco.*
- *Il tedesco e il francese per conoscere altre culture.*
- *il turco perché mi affascina la cultura e la storia ottomana.*
- *I dialetti arabi per conoscere a fondo la cultura araba.*
- *Lo spagnolo e il cinese per interagire con un grande numero di persone.*

Motivi personali (9%)

- *Sarebbe formidabile conoscere, il tunisino, la mia lingua di origine.*
- *L'ebraico, per curiosità.*

6.3. Lingua araba

6.3.1. Varianti dialettali e lingue di minoranza

Il campione usa dieci varianti dialettali di cui otto dialetti arabi (marocchino - egiziano – tunisino – siriano – palestinese – giordano – yemenita – algerino) e due dialetti non arabi (berbero e somalo).

Arabo dialettale: (il 98% conosce una variante dialettale dell'arabo, 2 soggetti di copie arabe miste conoscono 2 dialetti: una di padre egiziano e madre tunisina conosce il tunisino e l'egiziano e un'altra di padre marocchino e madre somala conosce il somalo e il marocchino).

Nel campione c'è un equilibrio fra i due dialetti più usati, il marocchino e l'egiziano ma i dialetti del Maghreb²⁶³ sono i dialetti più usati (53%).

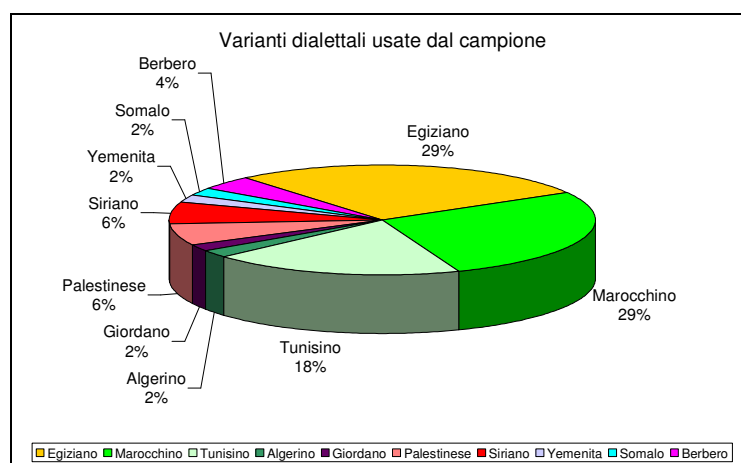


Grafico 6.10. Varianti dialettali usate dal campione.

Accanto ai dialetti arabi, 2 soggetti parlano il somalo, la seconda lingua riconosciuta in Somalia e il berbero (lingua ufficialmente riconosciuta con l'arabo in Marocco e in Algeria²⁶⁴).

Dove si imparano le varianti dialettali : Il 67% ha imparato una variante dialettale a casa, 18% a casa e nel paese di origine, 7% nel paese di origine (altro: auto didatta o da amici arabi) il 22% sottolinea di aver imparato il dialetto per l'insistenza della madre e il 5% grazie al padre (uno di loro un siriano sposato con una italiana e l'altro tunisino).

²⁶³ Vedi paragrafo 4.2. Caratteristiche della lingua: l'arabo ufficiale e lingue parlate.

²⁶⁴ SOTGIU L., "Le minoranze linguistiche nel mondo arabo", cit. p. 121.

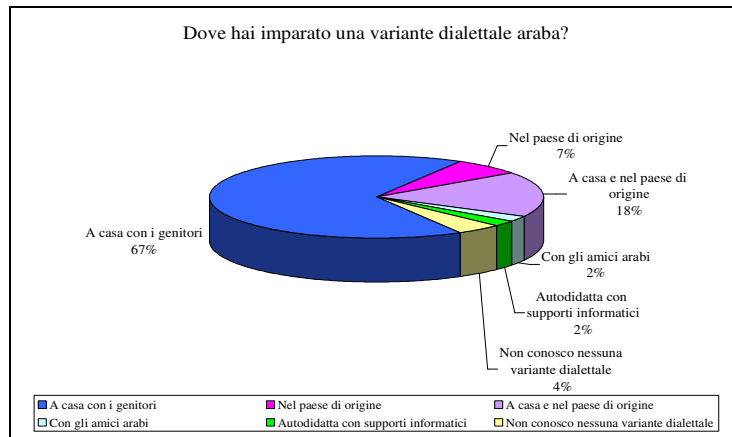


Grafico 6.11. Dove si impara l'arabo dialettale.

Abilità linguistiche nelle varianti dialettali: per la natura orale delle varianti dialettali arabe e il fatto che non siano scritte ne codificate, saranno presi in considerazione le due abilità linguistiche: la comprensione e l'espressione.

Comprensione : alla domanda “Quando tuo padre o tua madre ti parlano in arabo dialettale capisci”: l'85% del campione capisce tutto o quasi tutto (il 65% capisce tutto, il 20% quasi tutto).

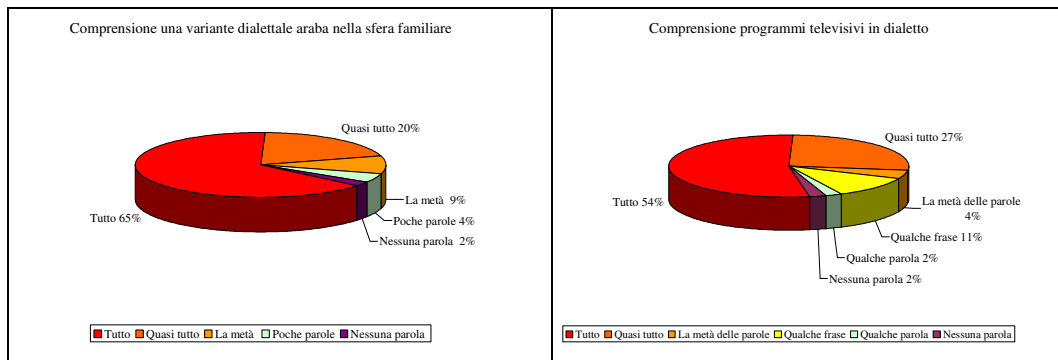


Grafico 6.12. L'abilità di comprensione di una variante dialettale usata nella sfera familiare o nei programmi televisivi arabi.

Espressione: l'85% del campione mostra una discreta padronanza di una variante dialettale (benissimo il 40%, abbastanza bene il 36%). Da notare che il dialetto scelto dei due soggetti che parlano due dialetti è quello della madre (il tunisino nel primo caso e il somalo nel secondo).

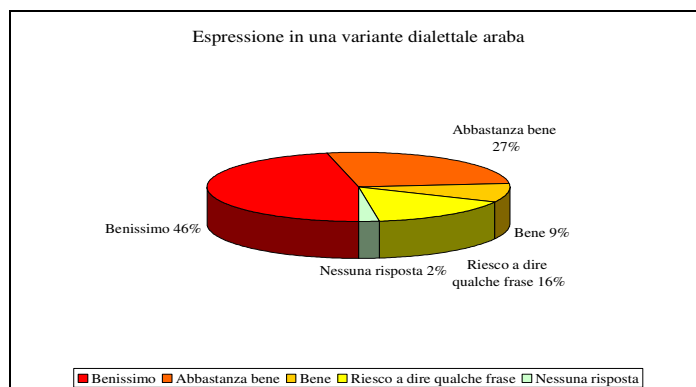


Grafico 6.13. Abilità Espressione in una variate dialettale araba.

6.3.2. L'arabo standard

Tutto il campione dichiara di studiare o di aver studiato l'arabo standard (i due che non conoscono un dialetto studiano l'arabo scritto all'università).

Dove si impara l'arabo standard?

La percentuale più alta ha studiato l'arabo standard a casa con i genitori.

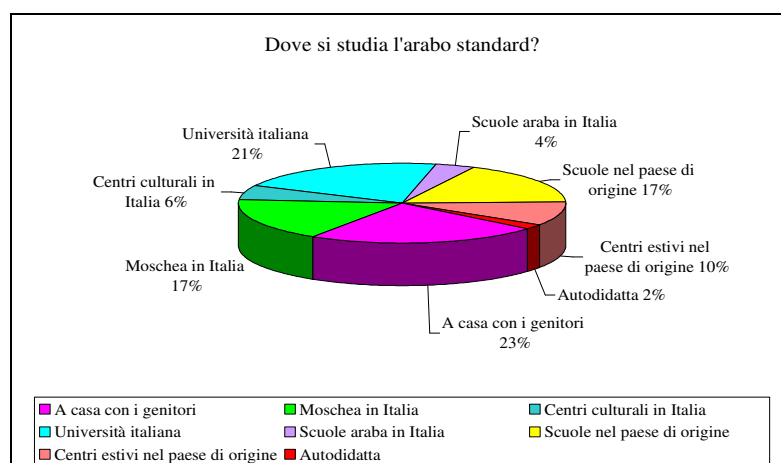


Grafico 6.14. Dove si impara l'arabo standard.

Lo studio dell'arabo in diversi casi è avvenuto in diversi posti, es. a casa e nella moschea, a casa e nei centri estivi nel paese di origine ecc. Il dato interessante è che più del 20% è stato tolto dalle scuole italiane e inviato a studiare un anno o più nella scuola primaria nel paese di origine. Il primo approccio con l'arabo scritto è nell'università per il 24% del campione. Un dato che va in sintonia con la scelta dei corsi di studio.

Abilità linguistiche nell'arabo standard

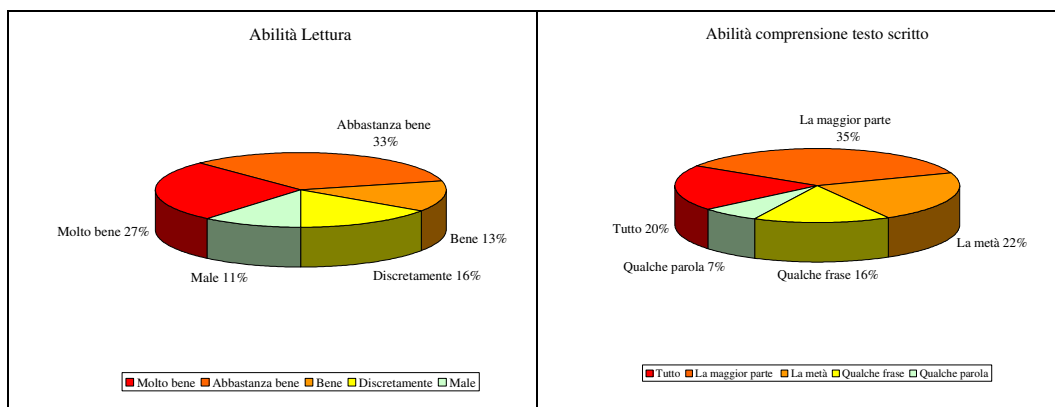


Grafico 6.15. Abilità lettura in arabo standard / Comprensione del testo scritto.

Letture : tutto il campione dichiara di saper leggere l'arabo standard, più del 60% leggono molto bene o abbastanza bene, ma solo il 55% del campione capisce tutto o la maggior parte dell'arabo scritto. Aumenta il percentuale del livello medio (coloro che leggono bene ma che non capiscono la metà delle parole).

Ascolto: il riferimento è all'ascolto di discorsi politici, telegiornali, programmi televisivi in lingua araba standard, il campione trova più difficoltà nell'ascolto, il 47% dichiara di capire tutto o quasi tutti di fronte al 55% che capisce tutto o quasi tutto del testo scritto con l'aumento di quelli che capiscono qualche frase o solo qualche parola (29%) di fronte al 23% registrata nell'abilità comprensione. Questo si spiega parzialmente dal fatto che l'arabo standard è una lingua scritta per eccellenza

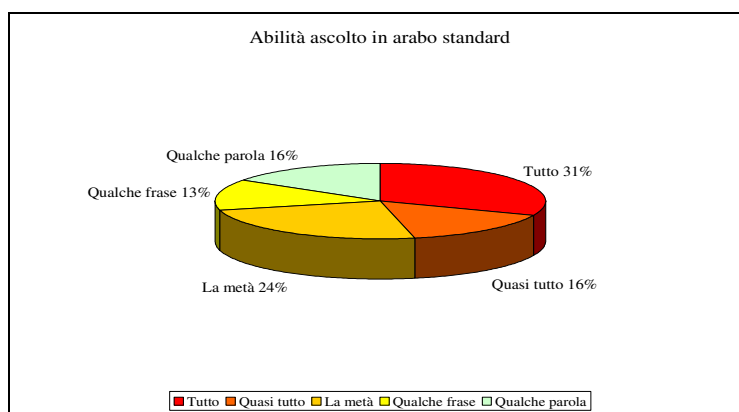


Grafico 6.16. Abilità ascolto in arabo standard.

Espressione : Se passiamo all'abilità del campione nell'esprimersi in arabo standard si nota la diminuzione della percentuale di quelli che dichiarano di riuscire ad esprimersi bene o molto bene in arabo standard. Il 48% riesce ad esprimersi bene o discretamente, il 52% del campione riesce a dire qualche frase o solo qualche parola.

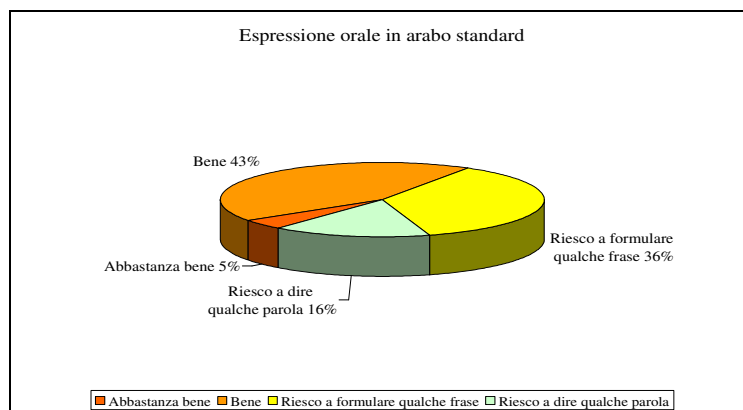


Grafico 6.17. Abilità espressione orale in arabo standard.

Scrittura: Il 34% del campione dichiara di riuscire ad esprimersi per scritto molto bene o abbastanza bene, il 44% si esprime discretamente o male. Anche se l'arabo standard è una lingua scritta ma acquisire l'abilità in scrittura richiede uno studio costante e continuativo, non bastano corsi estivi o studiarlo a casa con i genitori

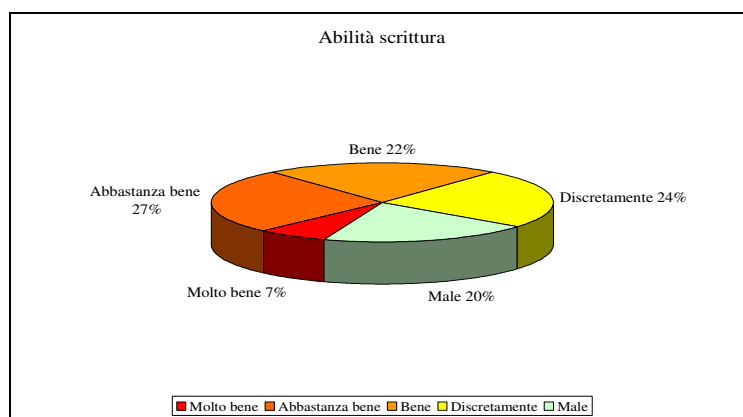


Grafico 6.18. Abilità scrittura in arabo standard.

6.3.3. Legame con la lingua araba

Per capire il legame con la lingua araba sono stato poste tre domande:

La prima domanda: “Vuoi continuare a studiare l’arabo e perché?” ed è stata formulata per capire l’importanza della lingua araba per ciascun informante.

La ricerca ha dimostrato che la maggior parte (96%) vuole continuare a studiarlo (a prescindere dalla scelta dello studio universitario) solo due non vogliono continuare a studiarlo.²⁶⁵

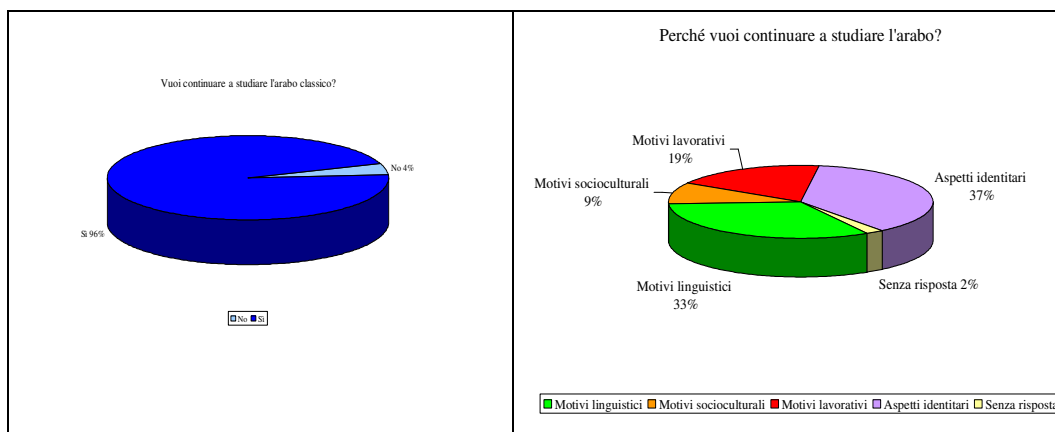


Grafico 6.19. Continuare o no a studiare l’arabo standard / I motivi che spingono il campione ad imparare l’arabo.

- È la mia passione, è un mare che non finisce mai e mi piace conoscerla sempre di più.

I motivi che spingono il campione a voler continuare di studiare l’arabo sono raggruppati in quattro categorie:

- Aspetto identitario (37%)

- È una scoperta continua ed è soprattutto un modo per difendere la propria identità di fronte al suo sfaldamento creato dalla condizione di “seconda generazione”.

- Fa parte della mia identità, della mia cultura e religione.- È la mia lingua madre e devo conoscerla bene.

- È la lingua delle mie origini arabe e devo conservarle.

- È la lingua del mio paese di origine.

- Mi permetterà ad avvicinarmi alle mie origini.

- Motivi linguistici (33%)

- È una lingua ricca e affascinante.

²⁶⁵ Si tratta di una ragazza che associa l’arabo alla relazione complicata con il padre, e l’altro caso dovuto alle difficoltà riscontrate nello studio dell’arabo standard.

- *Per imparare a leggere e a scrivere meglio.*
- *Per perfezionare il mio livello ed essere in grado di leggere e scrivere fluentemente.*
- Motivi lavorativi (19%)
 - *L'arabo si sta diffondendo e mi darà sbocchi professionali anche nell'attività umanitaria con i profughi arabi.*
 - *Vorrei diventare un interprete.*
- Motivi socioculturali (9%)
 - *Per capire la cultura arabo-islamica e avere informazioni in lingua originale.*
 - *È fondamentale per interagire con gli arabi e capire il Corano e i testi teologici.*
 - *Per soddisfare i miei genitori.*
 - *Per capire quello che sta succedendo nel mondo arabo.*
 - *Ogni lingua è unica nelle sue specificità espressive, vorrei leggere la poesia araba.*

La seconda domanda è: “Se stai parlando in arabo e vengono persone estranee continui a parlare in arabo e perché?” ed è stata posta per capire il tipo di legame con la lingua, se fosse un motivo di fierezza o no.

La maggioranza del campione, il 62% continua a parlare in arabo, il 36% cambia registro e passa alla lingua italiana e il 2% senza risposta.

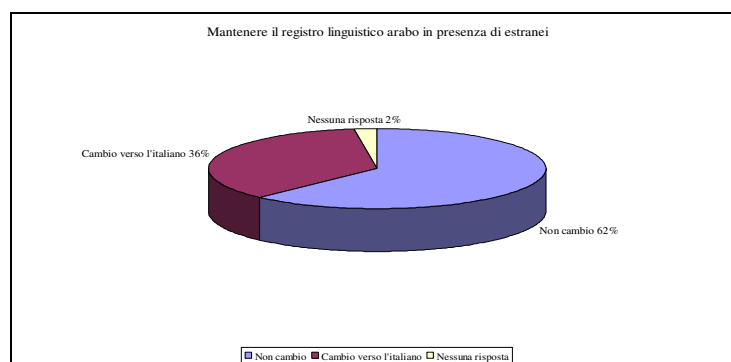


Grafico 6.20. Mantenerne il registro linguistico arabo in presenza di estranei.

I motivi di mantenere il registro arabo sono: l'89% perché è la propria lingua, il 7% per non far capire gli altri e il 4% per dimostrare agli altri di conoscere l'arabo.

- *Perché dovrei cambiare? È la mia lingua e ne vado molto fiera*
- *Non c'è niente di cui vergognarsi*
- *Non mi vergogno di dimostrare che sono araba.*

Invece il 36% passa alla lingua italiana (il 56% per rispetto, il 25% per vergogna, il 19% per evitare pregiudizi e problemi) e il 2% non ha fornito nessuna risposta.

- *Mi vergogno un po' e mi sento in imbarazzo. Mi trovo più al mio agio se torno a parlare in italiano*
- *Per rispetto degli altri, è giusto che sappiano che non parliamo male di loro.*
- *Per non creare fraintesi e evitare di essere giudicato male.*

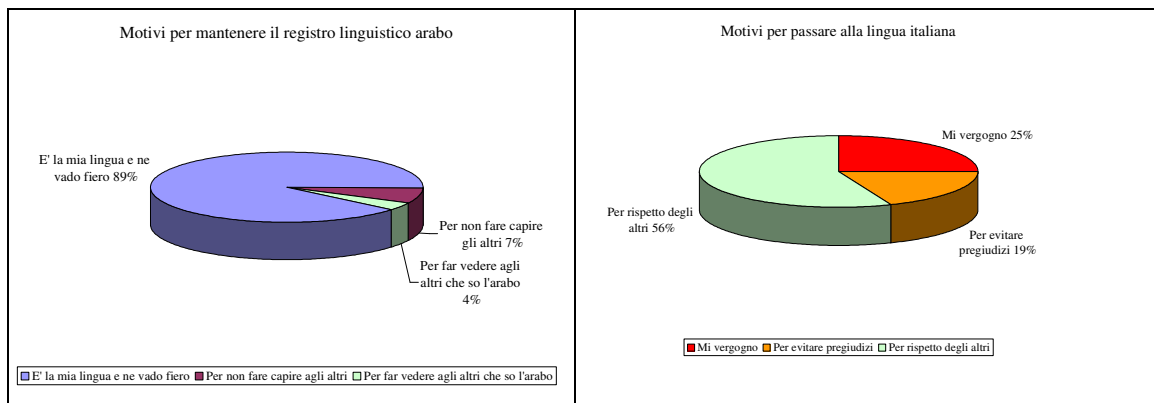


Grafico 6.21. Motivi per mantenere il registro arabo o passare all'italiano in presenza di estranei.

Il dato complessivo rivela che il 56% del campione è fiero di parlare l'arabo, il 7% lo vede come un vero pregio, solo l'8% del campione si vergogna di parlare in arabo e il 7% lo evita per non affrontare pregiudizi o creare problemi invece il 20% lo fa per rispetto degli italiani.

La terza domanda è: “A che cosa ti fa pensare la lingua araba?”. Per scoprire il valore attribuito ad essa e a che cosa viene associata (quasi tutti l’hanno associata a più di un elemento).

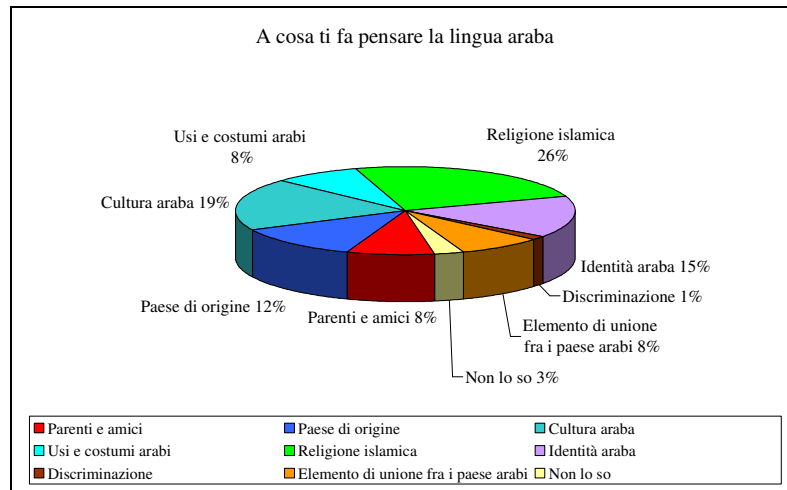


Grafico 6.22. A che cosa ti fa pensare la lingua araba?

Alla cultura e civiltà araba intesa anche come usi e costumi (27%); all’Islam (26%); alla propria identità (15%); ai parenti e al paese di origine (20%); alla sua capacità di unire tutti i paesi arabi (8%); alla discriminazione e alla voglia di integrazione (1%). Il 3% non ha dato nessuna risposta.

- È un pezzo della mia identità che completa il tutto.
- È la mia generazione, terra mia o più semplicemente è una parte di me stessa.
- Mi riporta a tradizione millenaria che continuerà nel futuro.
- Mi fa pensare alla religione, al velo e a pratiche da osservare.
- Al Corano e la poesia.
- Alla filosofia, civiltà, armonia, dolcezza.
- All’Islam, alla precisione e ai bei sogni.
- Alla mia infanzia e alle mie origini.
- Ai nonni, a casa mia, al mio paese di origine
- Al Corano, ai secoli d’oro della cultura araba e alla calligrafia araba.
- Alla discriminazione degli arabi da un lato e alla voglia di una maggiore integrazione.
- Al mondo arabo dal Marocco all’Iraq.
- Alla sua capacità di unire tutto il mondo arabo

- È un legame, una cosa mia che appartiene solo a me.
- Al paese di mio padre, mi fa pensare anche a mia madre che lo studiava da piccola in Somalia.
- Mi fa pensare ad uno strumento per sviluppare un pensiero critico indipendente da quello dominante nel paese d'origine, da quello dei genitori e quello dei sheikh e ulama'; senza rifiutarsi comunque di attingere da queste fonti come punto di inizio. Per me l'arabo è un ponte per comunicare con figure letterarie, politiche, storiche del passato che hanno molto in comune con me e che hanno molto da insegnare, ma anche molto da demistificare.

6.3.4. L'arabo a scuola

Il 91% del campione non ha avuto la possibilità di studiare arabo a scuola solo il 9% l'ha avuta. Alla domanda: "Ti sarebbe piaciuto imparare l'arabo a scuola?" l'89% ha risposto sì, 7% ha risposto no. Il 4% non ha risposto alla domanda.

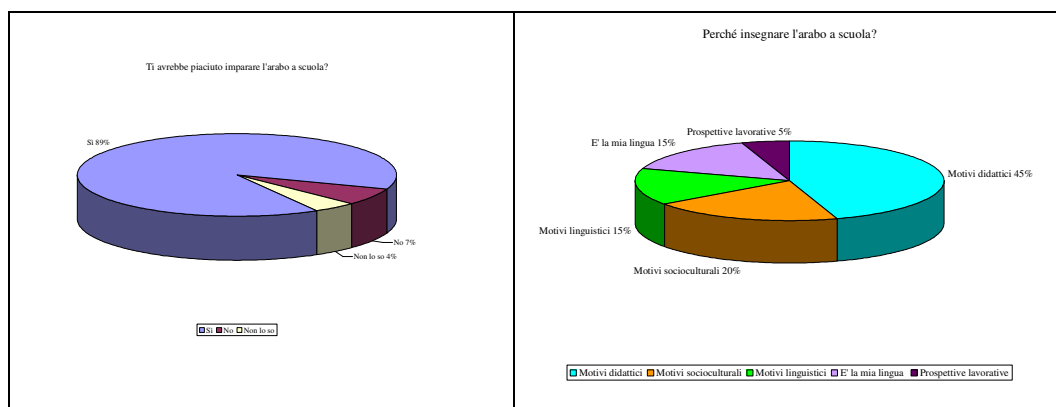


Grafico 6.23. Ti sarebbe piaciuto imparare l'arabo a scuola? / Perché ?

Le motivazioni del sì sono:

1- Motivi didattici (45%):

- Adesso tutto sarebbe più facile
- Sarebbe stato più utile e efficiente imparare l'arabo da piccola
- Avrei avuto solide basi sin dalle scuole medie
- In un contesto scolastico forse avrei approfondito meglio la grammatica.
- Mi avrebbe permesso di studiarlo come le altre materie e sforzarmi meno a casa.

2- Motivi socioculturali (20%):

- Per farlo conoscere agli altri.
- Avrebbe facilitato l'integrazione e avvicinato i due mondi: occidentale e orientale.
- Sarebbe stato meglio per capire ciò che sta succedendo nel mondo arabo.
- Essendo araba non riesci a conoscere la tua identità senza la conoscenza della lingua.
- Per poter meglio comunicare e capire il mio paese di origine.

3- Motivi linguistici (15%)

- È una lingua che si impone sempre di più a livello europeo e mediterraneo

4- È un diritto (15%)

- Era giusto darmi l'opportunità ad imparare la mia lingua di origine.
- Esistono già scuole che insegnano il cinese perché non l'arabo?

5- Prospettive lavorative (5%)

- È una lingua utile ed interessante per il mondo del lavoro.

A questo punto si è posta la domanda: “Quale arabo ti sarebbe piaciuto imparare a scuola?” Il 29% vuole l’arabo standard e il 2% una variante dialettale, il 67% tutte e due, quindi sia l’arabo standard che una variante dialettale. Per quello che riguarda di aprire l’insegnamento dell’arabo a scuola anche agli italiani: Il 95% ha risposto sì e il 5% no.

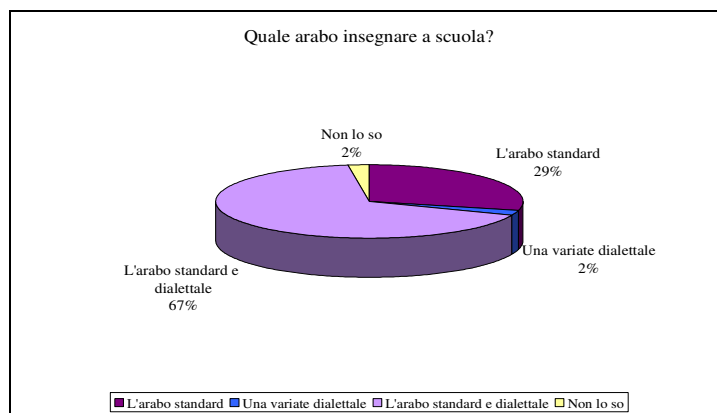


Grafico 6.24. Quale arabo insegnare.

6.4. Bilinguismo e plurilinguismo

L'89% del campione dichiara di essere bilingue (tutti sono bilingue italiano-arabo tranne una bilingue italiano-berbero).

L'11% afferma di non essere bilingue. Di quelli bilingue o plurilingue, la maggioranza (il 95%) lo considera un vantaggio mentre due soggetti lo sentono come un svantaggio perché è un motivo per confondersi fra l'arabo standard e l'arabo dialettale, e fra l'arabo standard e l'italiano.

- Sono bilingue, ma non so se sia un vantaggio o svantaggio perché mi confondo sempre fra l'arabo standard e il dialetto.

- Non so se sia un vantaggio, perché a scuola mi confondevo, nella sintassi, seguivo il modello arabo nella costruzione della frase italiana.

Anche quelli che hanno livelli discreti o bassi nelle abilità linguistiche, perfino nella variante dialettale dichiarano di essere bilingue.

6.4.1. Tipo di bilinguismo

Per capire se il bilinguismo degli arabofoni sia equilibrato o non equilibrato secondo la definizione di Seguàn e Mackey²⁶⁶ è stata posta la domanda: “Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi?”. Le risposte sono: 45% in italiano e in arabo, 38% in arabo, 9% in italiano, 4% senza risposta, 4% in dialetto berbero o berbero e arabo.

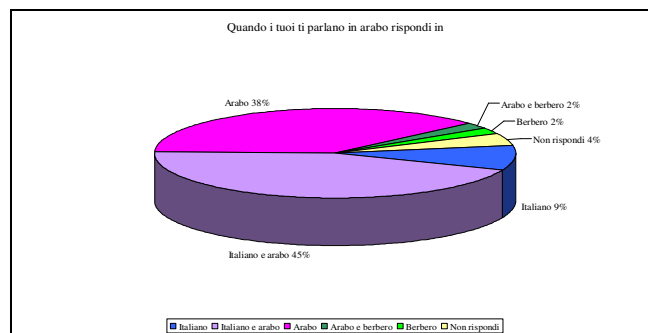


Grafico 6.25. Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi?

²⁶⁶ Il bilinguismo equilibrato possiede un sistema significativo comune a cui si può accedere dalle due lingue e un bilinguismo non equilibrato che possiede un sistema significativo comune, ma fortemente legato a una delle due lingue. SIGUÀN M., MACKÉY W.F., *Educazione e bilinguismo*, cit, p. 38.

L'alta percentuale dell'alternanza italiano-arabo (anche se la percentuale di arabo da solo è abbastanza alta) si evince che il bilinguismo per la maggior parte, per quello che riguarda l'arabo, (chiaramente inteso come una variante dialettale) non è equilibrato per il 62%.

6.4.2. Interferenze linguistiche

A- Interferenze linguistiche italiano arabo

Alla domanda: “Usi parole italiane quando parli in arabo?” l'87% ha risposto di sì il resto (il 13%) ha detto di no.

- Perché meno parlo il marocchino e più diventa facile sostituirlo con l'italiano, che, per la frequenza con cui lo uso, rimane più facile per me reperire un determinato termine es. bar, scuola, lapis ecc..

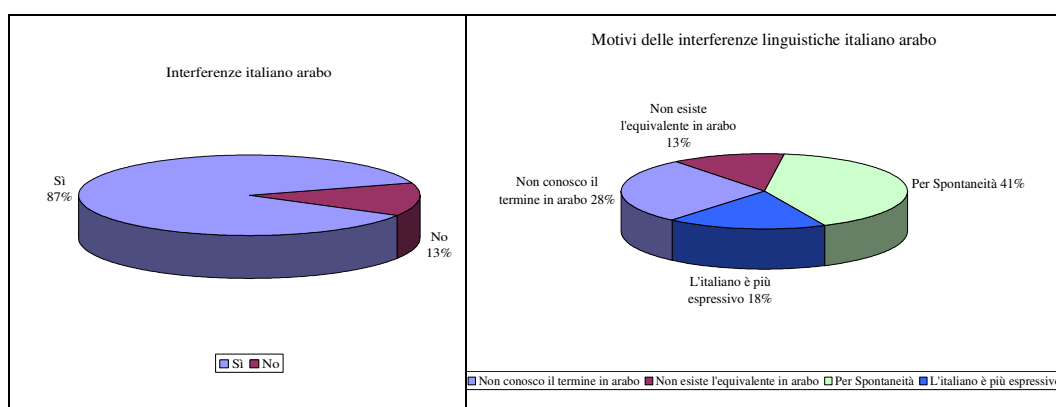


Grafico 6.26. Interferenze linguistiche italiano – arabo / Motivi di tali interferenze.

I motivi di questa interferenza linguistica italiano-arabo sono:

- Per abitudine e spontaneità per il 41%

Oggi mshit lal università wu dert un esame (oggi مشيت sono andata all'università ودرت e ho dato un esame).

- Non conosco il termine in arabo per il 28% (esempio: la Questura)

- Non c'è l'equivalente in arabo per il 13%

- L'italiano è più espressivo in certi argomenti per il 18%

- Da me c'è una interferenza continua fra l'italiano e il dialetto marocchino che contiene anche il francese.

- È un lapsus, sento come se ci fossero due binari nella mia testa che si scontrano e vanno ogn'uno per conto suo.

Modelli di interferenze:

- Alternare le parole “ oggi *mshit lal* università *wu dert* un esame” (oggi sono andata all’università e ho dato un esame)

- Creare parole nuove usando parole italiane e forme arabe : “*Ma zbagliatish*” (non hai sbagliato) ما زبالياتيش

- Bi-barkig (sta parcheggiando) ببركج

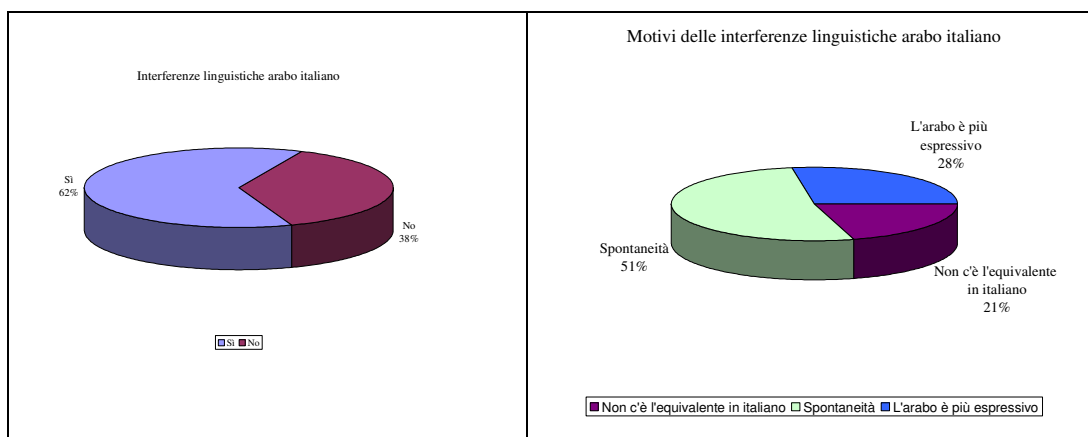


Grafico 6.27. Interferenze linguistiche arabo - italiano / Motivi di tali interferenze.

B- Interferenze linguistiche arabo italiano:

La ricerca dimostra che le interferenze linguistiche arabo-italiano sono meno frequenti. Alla domanda “Usi parole arabe quando parli italiano?”: il 64% ha risposto sì e, il resto (il 35 %) no.

I motivi delle interferenze linguistiche arabo italiano sono:

- Per abitudine e spontaneità per il 51%.
- Non c'è l'equivalente in italiano per il 21%.
- L'arabo è più espressivo dell'italiano in certi argomenti per il 28%.

- *Uso l'arabo per i termini che riguardano la cultura araba e che non hanno equivalente in italiano*

- *L'arabo è più ricco a livello lessicale, lo uso soprattutto per il suo stile narrativo particolare.*

- *Forse c'è un motivo psicologico dietro.*

Esempi di interferenze:

- Inserire nei discorsi espressioni legate alla tradizione araba:

MashaAllah, questa maglia è molto bella!

Inshallah ti vedrò domani.

C- La capacità di passare rapidamente da un sistema linguistico all'altro in funzione dei cambiamenti delle circostanze ambientali: questa capacità che caratterizza il bilingue è stata verificata in precedenza (nel paragrafo 6.3.3) in modo indiretto con la domanda: "Se stai parlando in arabo e vengono persone estranee cambi registro?" E attraverso affermazioni di alcuni soggetti del campione:

- La lingua che uso dipende dal contesto, dove mi trovo, in Marocco mi viene più naturale parlare in arabo e in Italia in italiano, la cosa strana è che quando mi trovo in un altro paese europeo per esempio, mi viene naturale parlare in italiano, poi dipende anche dalle persone che si trovano davanti a me, se sono arabe, parlo arabo, se vengono amici italiani, allora cambiamo e cominciamo a parlare italiano, è normale, no?

D- la capacità di continuare nella lingua B una conversazione o argomentazione cominciata nella lingua A (o viceversa). Questa capacità l'ho verificata personalmente, passando dall'italiano al dialetto durante la maggior parte delle interviste (almeno con quelli che hanno competenze linguistiche notevoli in una variante dialettale araba)

Le difficoltà legate al tema dell'irriducibilità delle lingue, emerse nei casi di interferenza tra arabo e italiano, erano dovute non tanto alla competenza in una delle due lingue, quanto al significato delle espressioni. L'esempio più chiaro è l'uso continuo di formule come *Inshalla*, *al-hamdu lilah* (se Dio vuole, grazie a Dio) legate alla cultura arabo islamica.

6.5. Paese di origine

Il 91% del campione è andato almeno una volta al paese di origine, il 47% va periodicamente, il 31% spesso, il 13% è andato poche volte.

Il paese di origine piace al 93% di coloro che lo hanno visitato almeno una volta, al 2% non gli piace e il 5% è indeciso, gli piace alcuni aspetti ma è molto critico di fronte da altre cose.

Alla domanda “Cosa ti piace?”: molti intervistati hanno espresso più di una preferenza: quello che piace maggiormente al campione è la cultura arabo islamica, intesa come modi di vivere, concetti religiosi (islamici), usi e costumi.

In secondo luogo, diversi soggetti hanno ribadito il legame con i loro parenti, l’amore per la letteratura e l’arte araba, e per finire, hanno espresso il loro gradimento per altri aspetti tra cui il cibo. Va notato che una piccola parte del campione sostiene di amare tutto della vita araba e l’11% non sa.

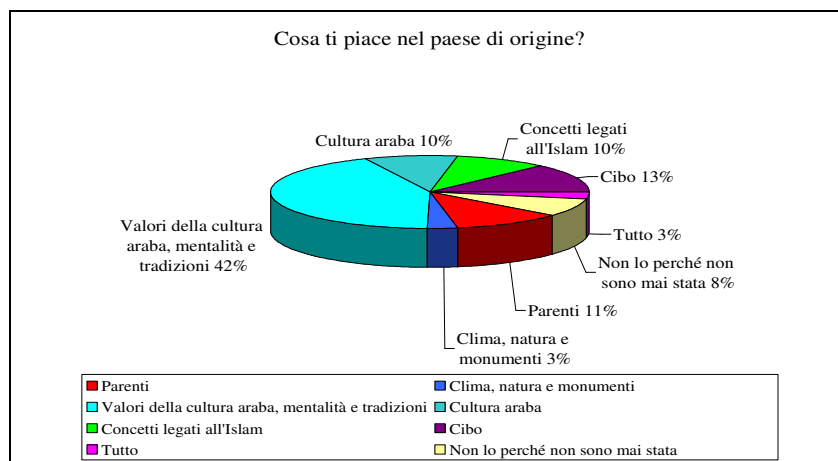


Grafico 6.28. Quello che piace di più nel paese di origine.

- *Vivacità e il ritmo 24 ore nella giornata.*
- *Il calore, la sincerità e la bontà delle persone, quello che non mi piace è l'ingiustizia.*
- *L'apertura mentale.*
- *Il profumo della frutta, le spezie, i minareti il richiamo alla preghiera (الآذان), l'interazione e la convivenza armoniosa di molte etnie, lingue, culture e religioni, e naturalmente la mia famiglia.*
- *Il rispetto degli altri e tutto quello che riguarda la religione islamica, la semplicità, e i rapporti più caldi fra la gente..*
- *Non so perché non sono mai stata.*
- *Ci sono molte cose legate alla mentalità e all'organizzazione che non mi piacciono ma non posso*

affermare che non mi piace il mio paese perché c'è comunque qualcosa che sento ... che mi lega ad esso.

- L'educazione e il rispetto, soprattutto dei bambini verso gli altri, l'istruzione scolastica.

- L'arte e l'artigianato e la varietà etnica autoctona.

- La gioia di vivere delle persone e il senso di comunità.

- La tolleranza religiosa, la famiglia e i valori arabo musulmani.

- Il clima, il calore delle persone e il cibo.

- I nonni e la gente..

- Il non avere pregiudizi, la socialità, umiltà e coraggio.

- Il divertimento.

- L'aria, la cultura arabo islamica non come dominio ma come soggetto di interazione.

- La spontaneità e l'ospitalità e il cibo.

- La sua diversità, è bello nella sua diversità.

- La solidarietà fra la gente, la generosità delle persone.

- Poterlo portare dentro di me, sentirmi lì anche se mi trovo qua, la cultura araba che non è sempre e per forza religiosa.

- Il vivere bene anche con poco, l'ospitalità, le tradizioni e il sapersi divertire con poco.

- Le moschee idonee e spaziose per la preghiera.

Per capire la relazione fra la lingua araba e il paese di origine si è posta la seguente domanda: "Da quando studi l'arabo ti interessi di più al paese di origine?" Per il 76% conoscere meglio la lingua araba ha aumentato l'interesse verso il paese di origine, e la cultura arabo islamica e per alcuni per il mondo arabo intero.

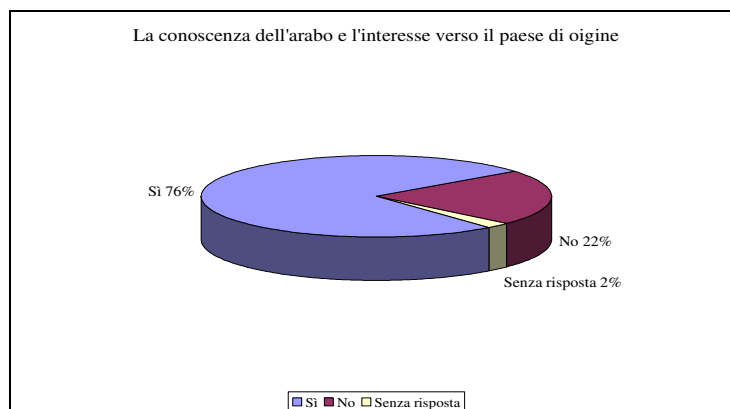


Grafico 6.29. Legame fra la conoscenza dell'arabo e l'interesse verso il paese di origine.

- *Mi interessavo sempre al Marocco, ma lo studio della lingua araba ha sviluppato il mio interesse verso tutto il mondo arabo.*
- *La conoscenza della lingua era utili non soltanto per il mio interesse verso il Marocco ma anche per capire meglio il Corano.*

Per il 22% la conoscenza linguistica non ha nessuna influenza, o perché alcuni degli intervistati si interessano comunque o perché non hanno interesse verso il paese di origine.

- *Mi interessa la Siria a prescindere dalle mie conoscenze linguistiche.*
- *Mi interesse più alla lingua in sé e non al paese.*

6.6. Tempo libero

Le domande sono state formulate per capire il grado di socializzazione, la relazione con la cultura araba e l'uso della lingua araba nel tempo libero.

Alla prima domanda. "Cosa ti piace fare nel tuo tempo libero?": Socializzare e stare con gli amici occupa il tempo libero del 26% del campione e viene classificato come secondo interesse loro dopo le attività culturali.

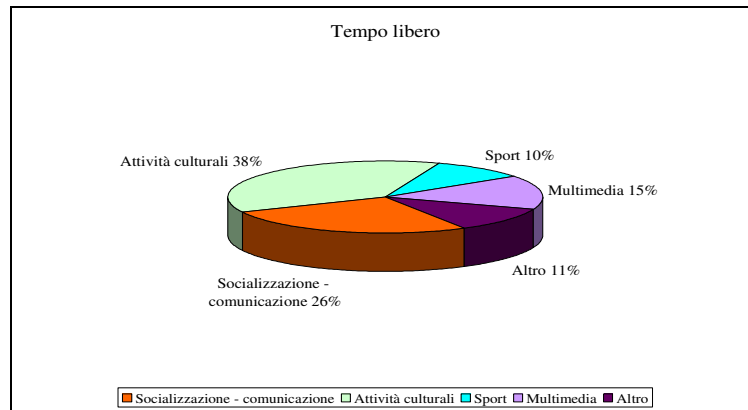


Grafico 6.30. Tempo libero.

- Attività culturali per il 38%: Leggere, ascoltare musica, cantare, visitare siti culturali e monumenti, scrivere.
- Socializzare e stare con gli amici per il 26%: Andare in giro con gli amici, stare con gli amici, chattare e comunicare con gli amici, viaggiare.
- Attività legate alle multimedia per il 15%: Cinema –Tv – Internet
- Altro per il 11%: Meditare, cucinare ecc...

Dalle risposte è emerso che il 15% pratica nel tempo libero attività legate esclusivamente alla cultura arabo islamica (come ascoltare musica araba, imparare il Corano, ascoltare il Corano, insegnare la lingua araba e il Corano, scrivere su blog arabi, cucinare ricette arabe).

Alla domanda: “Ti piacerebbe fare attività legata alla cultura araba?”: l’89% vuole praticare qualche attività legata alla cultura araba, l’11% non ha nessun interesse.

Per capire l’uso della lingua araba nel tempo libero sono state poste quattro domande:

- a- “Vedi programmi di canali arabi?”: l’89% vede canali arabi (lingua dialettale e classica) l’11% no.

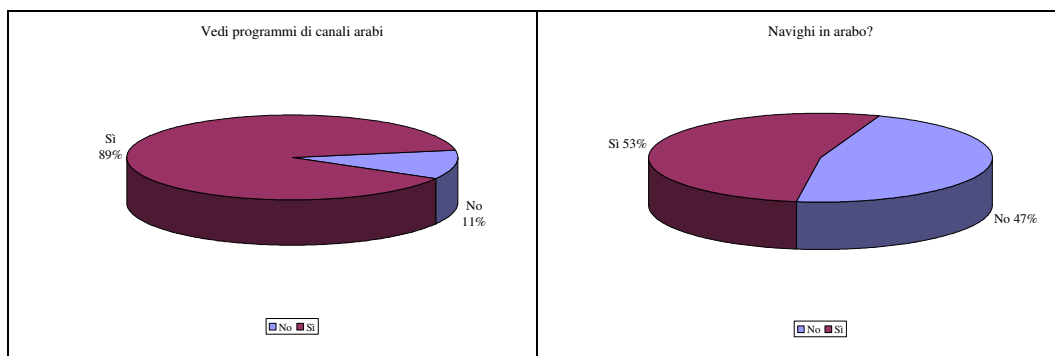


Grafico 6.31. L'uso dell'arabo in alcune attività del tempo libero: vedere canali televisivi arabi / navigare in arabo in internet.

Passando alla domanda: “Navighi in arabo in internet?”: notiamo che quasi il 90% vede canali arabi ma solo il 53% naviga in arabo.

Alla domanda: “Mandi sms, comunichi su face book con amici e/o parenti arabi?”: il 96% ha risposto in modo affermativo. Per la tastiera usata, il 39% usa l’arabo traslitterato e il 44% l’arabo e l’arabo traslitterato, di fronte al 12% che usa soltanto la tastiera araba e il 5% per l’italiano. Notiamo che la maggior parte del campione usa l’arabo traslitterato o quello che si conosce ormai con la lingua del Chat.

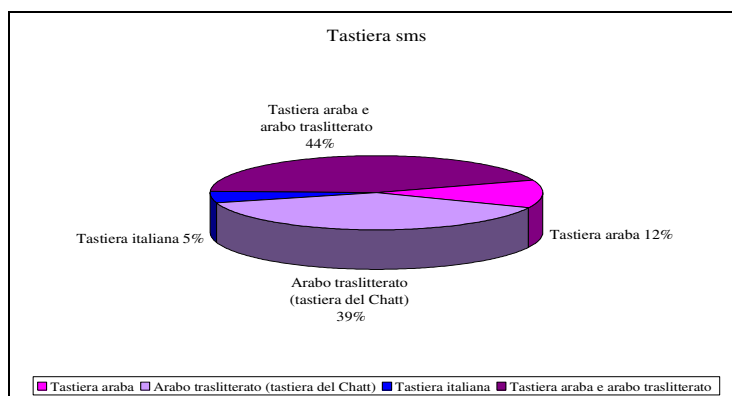


Grafico 6.31.1. Tastiere usate per inviare sms.

Il linguaggio del Chat, o Arabizy: La tastiera dei primi cellulari non supportava set di caratteri alternativi e non era dotata dei caratteri arabi, per questo si è sviluppato un tipo di trascrizione che utilizzava i caratteri latini con l’ausilio di simboli numerici per le lettere che non avevano una corrispondenza nell’alfabeto arabo. Questo nuovo “linguaggio” è usato oggi in contesti esclusivamente informali, associato normalmente alle linguaggio dialettale. I

ragazzi arabi in generale lo preferiscono ai caratteri arabi per le comunicazioni attraverso SMS o in chat. Per questo viene chiamato comunemente “alfabeto arabo in chat” o Arabizy, neologismo creato dalla fusione di Arabic e English ma in arabo (Araby + Inglizy).

Per esempio le due lettere arabe “ع” (‘) e “ح” (h) non hanno un equivalente nell’alfabeto latino e vengono sostituite con il numero “3” per la prima e il numero “7” per la seconda.

Non esiste finora una forma “ufficiale” di questo nuovo alfabeto legato soprattutto ai dialetti arabi cosicché alcune lettere hanno diversi modi di traslitterazioni secondo le varianti dialettali arabe, ad esempio, la lettera araba “ج” “g in italiano” può essere traslitterata come “dj” nei dialetti della penisola arabica e come “gh” in dialetto egiziano, mentre nei paesi del Maghreb corrisponde al fono “j”.

Per esempio, la traslitterazione scientifica della parola مرحبا (Ciao) Marḥabā diventa Mar7aba.

| | | | | | |
|---|------|---|---------|---|---------|
| ف | f/ph | ر | r | ء | 2 |
| ق | q/8 | ز | z | ا | a |
| ك | k | س | s | ب | b |
| ل | l | ش | sh | ت | t |
| م | m | ص | S/9 | ث | s/th |
| ن | n | ض | D/9' | ج | g/j |
| ه | h | ط | T/6 | ح | 7 |
| و | w | ظ | Z/TH/6' | خ | 5/7'/kh |
| ي | i/y | ع | 3 | د | d |
| | | غ | gh/3' | ذ | z/th |

Tabella 8. tabella di riferimento dell'arabizy²⁶⁷

In risposta alla domanda “Leggi libri, fumetti, giornali o altro? e se sì in quale lingua?”: il 93% dal campione legge libri (il 7% non legge niente) di quelli che leggono: la maggioranza legge solo in italiano (l'83%) e solo il 17% legge sia in arabo che in italiano.

²⁶⁷ SALEM A., SOLIMANDO C., *Imparare l'arabo conversando*, Roma: Carocci, 2011, p. 128.

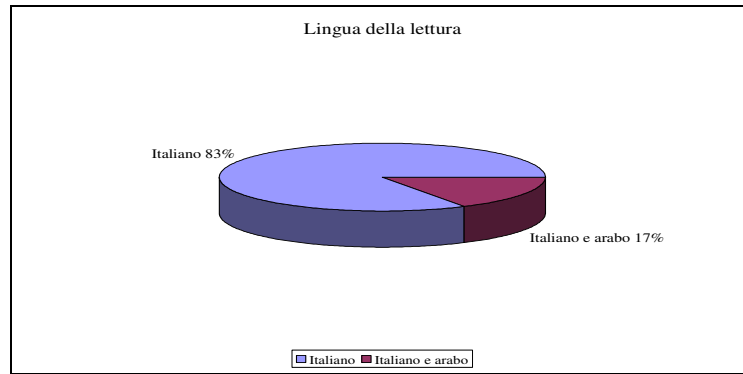


Grafico 6.32. Lingua delle lettura libri, fumetti ecc...

Credo religioso

L'86% è musulmano, il 7% cristiano, il 7% ateo.

6.7. I genitori, storia migratoria e trasmissione della lingua e cultura araba

Composizione della famiglia

La maggior parte del campione ha una famiglia numerosa (famiglie composte da più di quattro membri sono più del 65%).

Storia migratoria

Non tutti i genitori sono immigrati sin dalla prima generazione: ci sono 4 casi (da 45) dove i genitori sono dalla 2G (3 marocchini e una tunisina).

Nel 52% dei nuclei famigliari, il padre è arrivato in Italia da più di 30 anni, 24% è arrivato da 26 a 30 anni, 18% da 21 a 25 anni e solo il 2% meno di 20 anni. Dati che cambiano per quello che riguarda la madre, solo il 7% delle madri sono arrivate da più di 30 anni, la maggioranza di loro, il 41% sono arrivate da 26-30 anni, il 27% da 21-25 anni, il 7% da 16-20 anni.

Motivi dell'immigrazione

- Padre: 59% per lavoro, 21% per studio, il resto per altri motivi.
- Madre: 79% ricongiungimento familiare, 15% per lavoro, il resto per altri motivi.

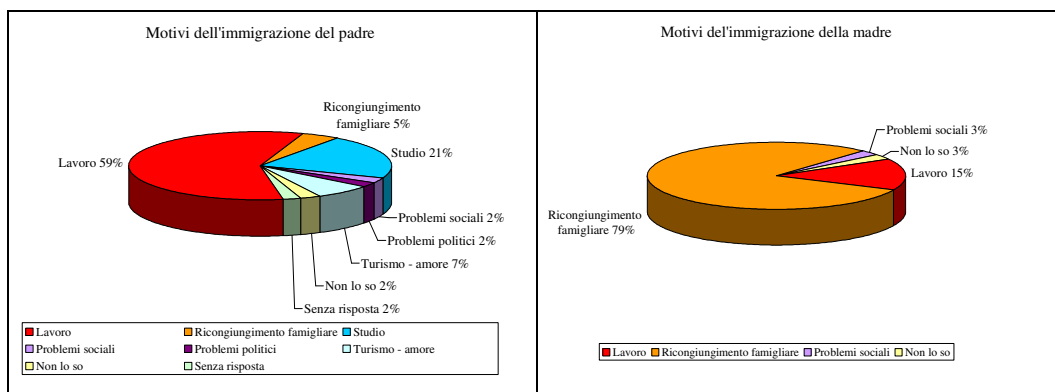


Grafico 6.33. Motivi dell'immigrazione dei genitori.

Livello di istruzione

Padre: 47% con diploma, 24% scuola media, 23% laurea o laurea specialistica.

Madre: 51% diploma, 20% primaria, 16% media, 9% laurea.

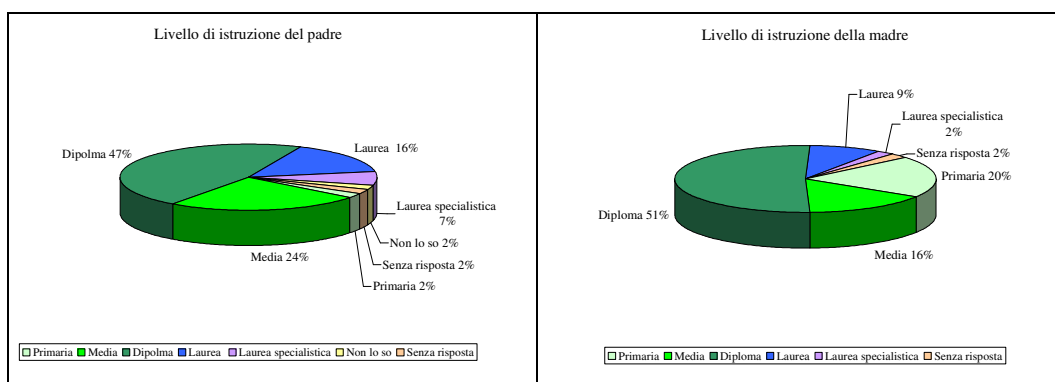


Grafico 6.34. Livello d'istruzione dei genitori.

Genitori e trasmissione della lingua araba

Nella parte precedente si è delineato il ruolo dei genitori nella trasmissione della lingua araba attraverso le domande sulla frequenza di uso dell'arabo nell'ambiente familiare, e il luogo dove si è imparato la variante dialettale (85% a casa) e l'arabo standard 74% a casa e/o nella moschea, nelle scuole arabe in Italia e/o nelle scuole elementari, nei centri estivi nel paese di origine. Scelte che riflettano, nella maggior parte dei casi la fermezza dei genitori a trasmettere la lingua e la cultura arabo islamica ai figli. Il caso più emblematico è la scelta del 16% dei genitori di togliere i propri figli dalla scuola primaria italiana e inviarli

nel paese di origine per acquisire la lingua araba (4 egiziani, due tunisini e un siriano).

Per capire ulteriormente il ruolo dei genitori nella trasmissione della lingua araba è stata posta la seguente domanda: “I tuoi genitori ti aiutano a imparare l’arabo?”: il 58% “Si sempre”, il 31% “Si”, “Qualche volta” e l’11% No.

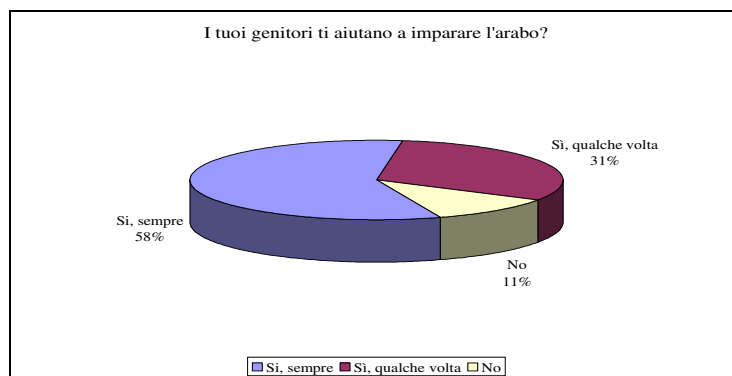


Grafico 6.35. I genitori e la trasmissione della lingua araba.

Andare nel paese di origine, soprattutto nei casi dove la risposta è stata periodicamente (47%), riflette in parte la volontà dei genitori di mantenere il contatto vivo con le radici.

6.8. L’università e l’istruzione

L’università come luogo di conoscenza

La domanda “Ti piace l’università e se sì perché?” è stata posta per capire il ruolo e l’importanza attribuite all’università e se fosse un luogo di socializzazione e scambi culturali. All’98% del campione piace l’università e alla domanda “Perché?” le risposte sono state: Imparare cose e avere un futuro lavorativo per il 41%, Socializzare e conoscere nuovi amici ma anche sentirsi liberi per il 48% , tutti e due i motivi per il 9%.

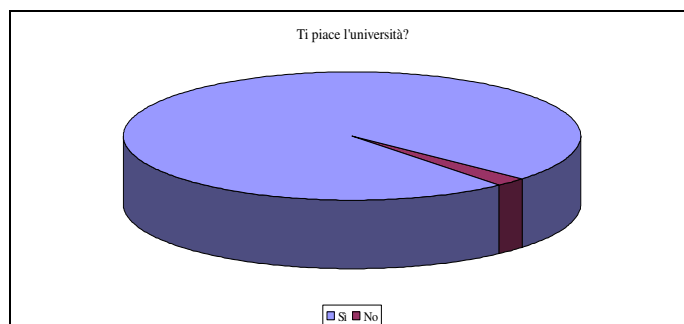


Grafico 6.36. Il campione e l'Università.

Socializzazione

Come appare dalla domanda precedente l'università viene considerata anche un luogo per socializzare, acculturarsi e conoscere nuovi amici. Per approfondire questo punto c'è la domanda : "Hai buone relazioni con: Amici e amiche?" / Docenti e professori?": tutto il campione ha buone relazioni con amici e amiche e il 95% ha buone relazioni con docenti e amici.

Alla domanda : "Chi sono i tuoi amici?":

65% ha amici italiani e arabi e da altri paesi (compresi quelli che hanno solo amici arabi e italiani) solo il 2% ha solo amici italiani, interessante il dato 33% di quelli che non danno nessuna importanza al paese di origine degli amici.

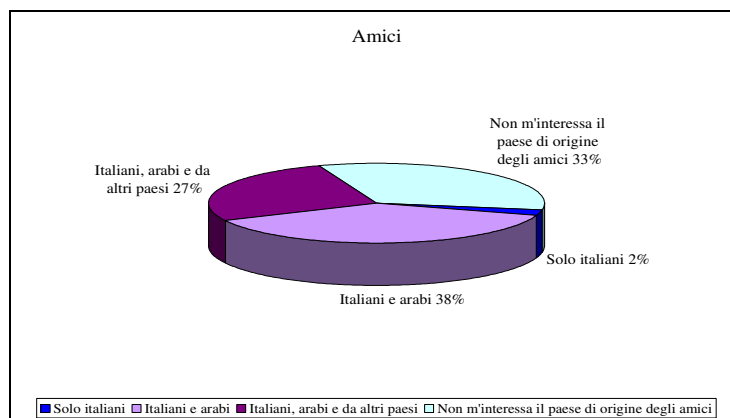


Grafico 6.37. Nazionalità degli amici.

6.9. Integrazione

Dai punti precedenti si evince che i soggetti sono ben integrati, riescono a socializzare ed acculturarsi. Per approfondire di più e capire il legame con l'Italia

sono state poste quattro domande di cui tre riguardano l'Italia e uno la discriminazione.

6.9.1. Legame con l'Italia

L'Italia piace al 97%. In risposta alla domanda: "Cosa ti piace di più dell'Italia che vorresti averlo nei paesi di origine?"

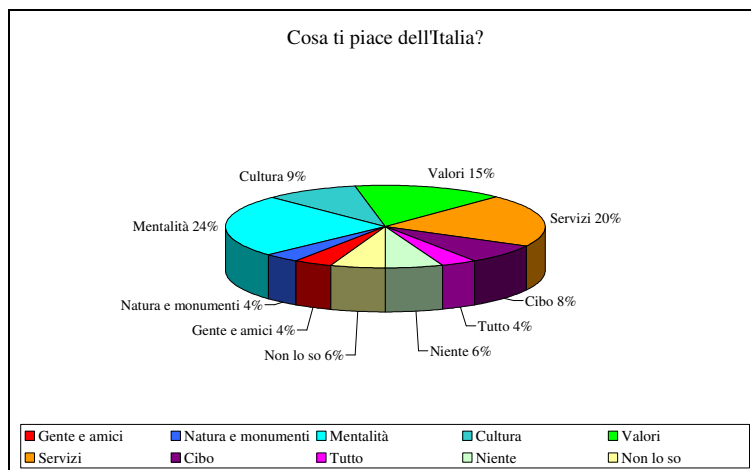


Grafico 6.38. Quello che piace di più in Italia.

- Mentalità 24%:

- *Il senso civico, le buone maniere e l'educazione.*
- *La mentalità occidentale e la condizione della donna e i suoi diritti nel lavoro.*
- *La civiltà nel senso del comportamento civile per esempio nella guida della macchina.*
- *l'Allegria e il senso che la gente sia alla mano.*
- *la libertà contro i pregiudizi.*
- *Il modo di vivere, la mentalità aperta, lì tutto è chiuso.*
- *Principi fondamentali della sua costituzione applicati con tutte le libertà annesse, l'appartenenza al primo mondo e non ai paesi in via di sviluppo, alcuni aspetti del laicismo quando non è invasivo, il cibo, il senso dell'umorismo italiano.*

- Servizi 20%

- *L'organizzazione e l'istruzione e in un certo senso anche la mentalità. Gli italiani si lamentano dei servizi, del*

traffico, dei mezzi di trasporto e della sanità che non funziona bene. Gli direi andate in un paese arabo, andate in Egitto e quando tornerete vedrete tutto con altri occhi.

- I servizi per il cittadino.
- La sanità.
- L'alfabetizzazione.

- Valori 15%

- *Democrazia e libertà di opinione e scambio dei pensieri.*
- *Il rispetto dei diritti umani, soprattutto i diritti della donna, il buon uso della modernizzazione, l'acculturarsi.*
- *La tolleranza e la comprensione dell'altro.*

- Cultura 9%

- *La letteratura e la storia*
- *La moda, l'arte e il buon cibo*
- *La storia, i monumenti*

Anche se l'Italia piace al 97% del campione, il 57% non vuole rimanere in Italia nel futuro, e il 10% non lo sa per il momento.

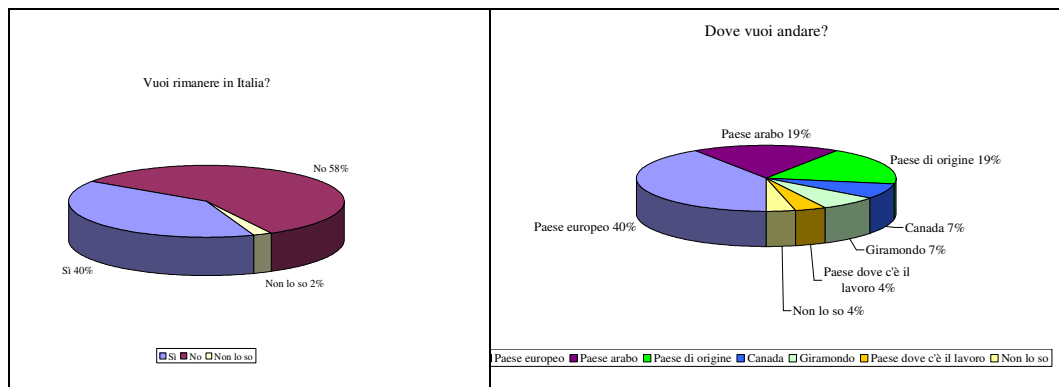


Grafico 6.39. *Vuoi rimanere in Italia? / Dove vuoi andare nel futuro?*

La maggioranza mira ad andare in paese europeo 40%, il 19% in paese arabo e 19% nel paese di origine. I giramondo forse torneranno alla fine nel paese di origine (il Marocco). Il Marocco è l'unico paese di origine verso il quale alcuni soggetti vogliono tornare nel futuro (7 potrebbero tornare in Marocco, 3 sicuramente 2 forse e i due giramondo come tappa finale non escludono che sia il

paese di origine, ovvero il Marocco). Quelli che vogliono andare in paese arabo scelgono i paesi del golfo per lavorare. Un egiziano specifica che andrà in un paese arabo ma sicuramente non l’Egitto.

6.9.2. Discriminazione

Il senso di appartenenza è influenzato dalle discriminazioni subite. Alla domanda “Hai subito atti discriminatori durante il tuo percorso di studio?” Le risposte sono: il 49% dichiara di essere stato trattato in modo diverso degli altri o di essere discriminato (soprattutto nelle scuole primarie e medie), il 51% non ha mai subito atti discriminatori

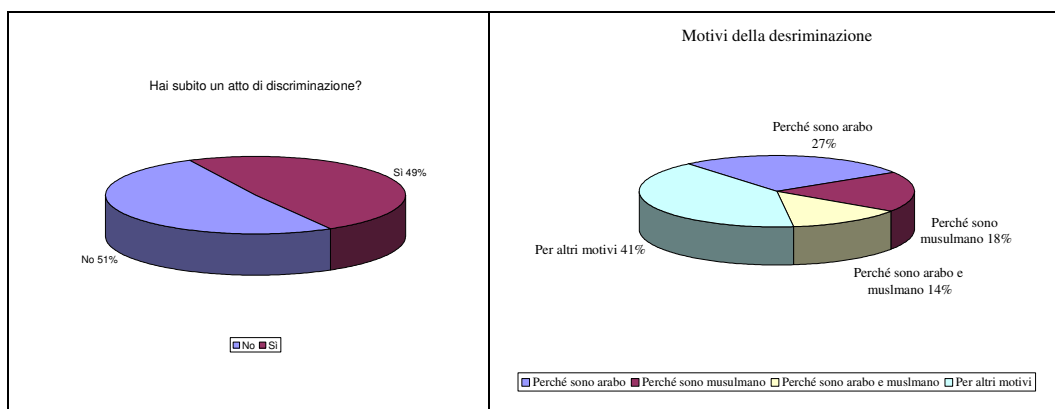


Grafico 6.40. Discriminazione / Motivi della discriminazione.

Motivi della discriminazione: 27% per essere arabo, 18% per essere musulmano, 14% per essere arabo e musulmano e 41% per altri motivi (per ignoranza, per mancanza di programmi di integrazione nelle scuole, per il colore della pelle, per il non rispetto della diversità- Non so perché)

6.10. Identità e appartenenza culturale

Per arrivare al punto essenziale della ricerca, la lingua e l’identità degli arabofoni è stata formulata la domanda:

“Ti senti più ...”

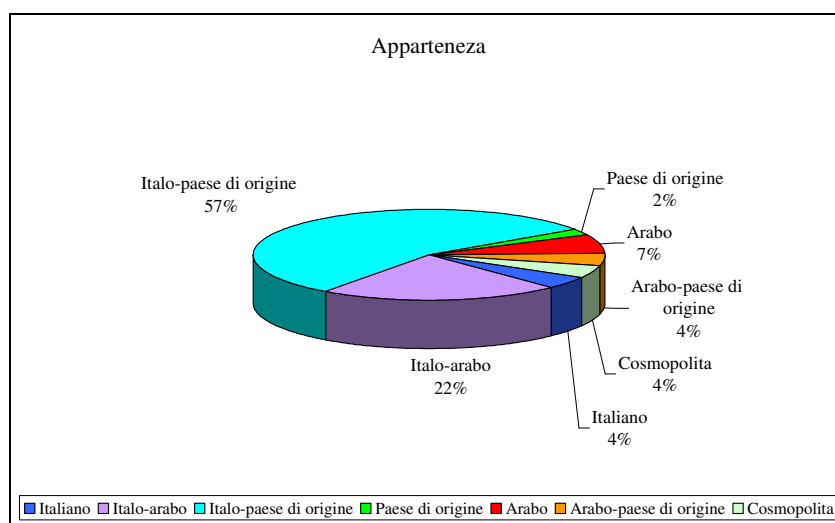


Grafico 6.41. Appartenenza.

Si nota che la maggior parte del campione dichiara di avere doppia appartenenza²⁶⁸, o si considera, come viene chiamato da Ambrosini²⁶⁹ italiani con il trattino, la percentuale più alta è quella di italo-paese di origine, seguiti da italo-arabo (hanno sottolineato che per loro arabo è arabo nel senso ampio della parola che include in se anche il paese di origine).

Alla fine da sottolineare una piccola percentuale di quelli che si sentono cosmopoliti (uno è di una copia mista con una madre filippina).

6.10.1 Italia o il Mondo Arabo?

Solo il 4% si sente italiano, un dato che va in un certo senso in contraddizione con l'alta percentuale di quelli che considerano l'italiano come lingua materna, la maggior parte, il 79%, del campione si sente italiano con il trattino: italo-paese di origine (per il 57%, italo-arabo per il 22%), il 13% si sente arabo o arabo/paese di origine.

²⁶⁸ MEMBRETTI A., "Caratteristiche anagrafiche e aspetti della socializzazione", in CHINI M., *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, p. 113.

²⁶⁹ AMBROSINI M., "Italiani col trattino. Identità e integrazione tra i figli di immigrati", op. cit.

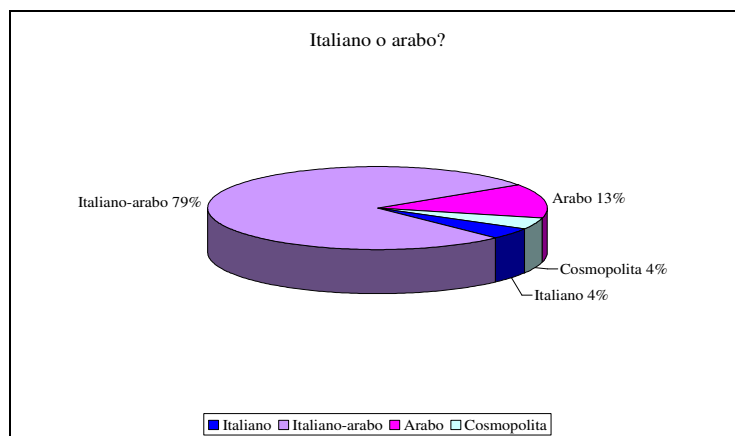


Grafico 6.42. Italiani o arabi?

- *Mi sento araba, perché araba è anche marocchina.*
- *Mi sento araba araba e nient'altro.*

6.10.2 Mondo arabo o paese di origine?

Alla domanda sull'appartenere più al mondo arabo o al paese di origine:

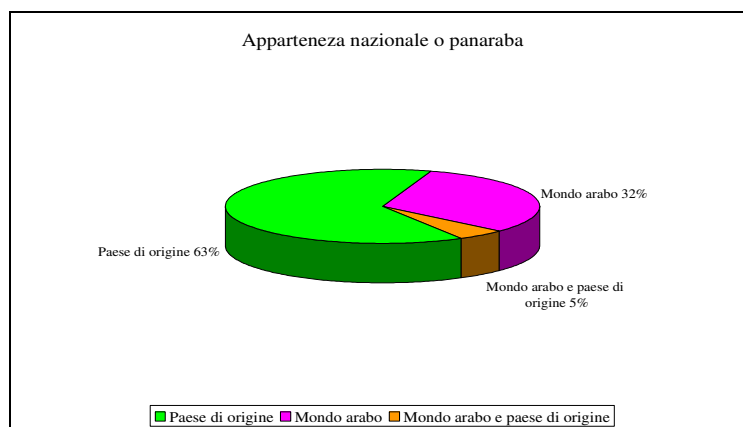


Grafico 6.43. Appartenenza nazionale o panaraba?

I dati ci fanno capire che l'appartenenza al paese di origine è molto più sentita dell'appartenenza alla nazione araba in quanto tale.

6.10.2. L'Islam come forma di appartenenza identitaria

Infine il 22% del campione ha aggiunto all'appartenenza etnica l'appartenenza religiosa (islamica).

Le combinazioni sono: italo-musulmano per il 10%, Italo-arabo-musulmano per il 30%, Italo-paese di origine-musulmano per il 50%, e arabo-musulmano per il 10%.

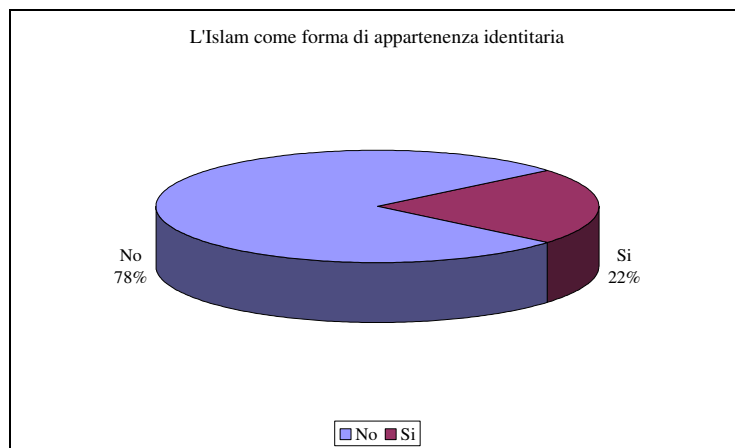


Grafico 6.44. *L'Islam come forma di appartenenza identitaria*

Conclusioni

1- Dati generati: il 91% è nato in Italia mentre il 9% è arrivato in Italia in età prescolastica. Le femmine coprono il 91% del campione di fronte al 9% dei maschi. La fascia più numerosa nel campione è di 21 anni. Il 20% sono figli di coppie miste.

2- La lingua di padronanza non corrisponde alla lingua più amata o alla lingua materna: per molti, infatti, la lingua di padronanza, che è anche lingua materna, è l'italiano, la più amata è l'arabo. (dati che differenziano, da un soggetto all'altro a secondo del paese di origine)

3- La lingua più usata per funzioni razionali è l'italiano mentre per esprimere le emozioni si ricorre ad entrambe le lingue.

4- Lingua nella sfera familiare: c'è una disomogeneità nell'uso delle lingue nella sfera familiare a secondo dell'interlocutore. Con i genitori, soprattutto con la madre e i parenti arabi in Italia si usa più l'arabo; con i fratelli e amici arabi più l'italiano. La madre assume nelle famiglie immigrate arabe un ruolo più decisivo nella trasmissione e la conservazione della lingua araba. Con i nonni si parla quasi solo in arabo.

5- Conoscenza dell'arabo: tutto il campione dichiara di sapere l'arabo o una sua variante dialettale, usa 8 dialetti arabi (marocchino, egiziano, tunisino, siriano, palestinese, giordano, yemenita, algerino) e due dialetti non arabi (berbero e somalo).

6- Le differenze fra le varianti dialettali e l'arabo standard:

a- sono legate al luogo dove queste vengono apprese: il dialetto a casa, mentre l'arabo standard viene imparato a casa ma anche nelle scuole estive nel paese di origine, nei centri culturali, all'università e nelle scuole dirette dalle moschee in Italia.

b- riguardano principalmente le differenze nelle abilità di ascolto (Dialecto: 85% capisce tutto o quasi tutto / arabo standard: 47%) e di espressione (l'85% si esprime benissimo o bene in dialetto: solo il 5% bene e il 43% discretamente in arabo standard). Le altre abilità non son confrontabili per la natura orale delle varianti dialettali.

7- Il legame con la lingua araba: è un legame profondo, e la lingua è un motivo di fierezza per il 62% del campione e viene percepita come espressione dell'identità, ma soprattutto come legame con il proprio paese di origine, e con tutto il mondo arabo (per il 30%)

8- Bilinguismo o plurilinguismo: l'89% del campione dichiara di essere bilingue italiano-dialetto arabo o plurilingue in quanto padroneggia italiano-variante dialettale – arabo standard. Sentirsi bilingue o plurilingue non è vincolato alle proprie abilità linguistiche soprattutto per quel che riguarda l'arabo standard (soggetti che sanno solo l'alfabeto arabo si sentono bilingui o plurilingui).

9- Il legame con il paese di origine è molto forte, quasi l'80% lo visita periodicamente o spesso. Il 90% del campione dichiara che gli piace il paese di origine dei genitori. Esso viene associato alla cultura arabo islamica intesa come valori, mentalità e modo di vivere, nonché a parenti e amici. Per quasi l'80% la conoscenza linguistica influenza positivamente l'interesse verso paese di origine.

10- Il tempo libero, la socializzazione e uso dell'arabo: le attività del campione nel tempo libero rivelano un buon grado di socializzazione, un interesse per la cultura araba, buon livello di uso della lingua araba nel tempo libero. Per quello che riguarda il credo religioso, il campione rispecchia in parte la situazione nel mondo arabo. L'86% crede nell'Islam (77% di loro sono osservanti).

11- I genitori, la storia immigratoria e la trasmissione della lingua araba: quasi il 70% vive in famiglia numerosa. Nel 50% dei casi il padre è arrivato in

Italia da più di 30 anni per lavoro, e la madre da meno di 30 (usufruendo delle leggi di ricongiungimento familiare). I genitori hanno un buon livello di istruzione. Il 60% dei genitori ha un diploma dalla scuola secondaria II grado o una laurea universitaria.

I genitori hanno un ruolo importante nella trasmissione e la conservazione della lingua araba.

12- Integrazione: il campione è ben integrato, l'università rappresenta per la maggior parte del campione un luogo dove imparare cose nuove, fra cui la lingua araba, socializzare pur dichiarando di aver subito episodi di discriminazione soprattutto nelle scuole elementari e medie.

L'Italia piace quasi a tutti soprattutto per la mentalità aperta, i servizi e il rispetto dei valori della democrazia, libertà e diritti della donna ma questo grado di piacimento non influenza i progetti futuri. Il 58% vuole lasciare l'Italia (il 40% vuole andare in un paese arabo o ritornare al paese di origine)

13- Appartenenza: solo il 4% si sente italiano, nonostante l'italiano sia la lingua di padronanza e la lingua materna per la maggior parte del campione, e malgrado la buona integrazione e l'altissimo gradimento dell'Italia e dei suoi valori. La maggioranza si sente italo-arabo (nella variante legata al paese di origine), un sentimento che si rivela più forte dell'appartenenza ad una nazione araba (solo per il 33%). L'Islam rappresenta per il 22% del campione espressione di appartenenza identitaria (associata all'appartenenza etnica o nazionale).

CAPITOLO 7

GLI STUDI LIVELLO SCUOLA SECONDARIA II GRADO

Questo capitolo mira a chiarire le relazioni e le reciproche interdipendenze fra lingue e culture d'origine nella costruzione identitaria in una fase particolare della vita, quella adolescenziale. Maggiore attenzione sarà dedicata alla parte legata alla scuola, alle relazioni con amici e insegnanti, all'insegnamento dell'arabo a scuola e all'insuccesso scolastico.

Uno degli studi sull'integrazione delle seconde generazioni è stato svolto dall'Istat (finanziato dal Fondo europeo per l'integrazione) in collaborazione con il MIUR visto che la scuola costituisce l'ambiente migliore per sondare il grado di socializzazione e l'integrazione. La ricerca si è svolta tra marzo e giugno del 2015 su un campione di circa 68.000 ragazzi italiani e stranieri, di oltre 1.400 scuole statali secondarie di primo e secondo grado che hanno almeno 5 alunni stranieri e ha coinvolto più di 13.000 docenti in tutta l'Italia²⁷⁰. Il questionario era rivolto agli studenti stranieri, sia quelli nati in Italia o nei paesi di origine dei genitori, accanto ad un gruppo di controllo formato da allievi con cittadinanza italiana, i dirigenti scolastici, gli insegnanti di Italiano e Matematica. Ma la ricerca Istat sull'integrazione non ha preso in considerazione il ruolo della lingua materna nello sviluppo dell'identità delle seconde generazioni.

Si segnala inoltre un altro tipo di ricerca svolta da Alessandra Casalbore dal titolo "Identità, appartenenze, contraddizioni: una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera"²⁷¹. Si tratta di una ricerca empirica sugli studenti stranieri figli di immigrati di tutte le nazionalità nati in Italia o arrivati nelle diverse fasi scolastiche (G1.25 fino a G2) nelle scuole secondarie di II grado a Roma. La ricercatrice ha esaminato, fra l'altro, le competenze linguistiche in tre ambiti linguistici: la lingua italiana, il dialetto romano, la lingua del paese di provenienza. Di quest'ultima sono state prese in considerazione tre dimensioni: la scrittura – la comprensione – il parlato. Casalbore si è soffermata sui risultati

²⁷⁰ www.istat.it/it/files/2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf?title=Integrazione+scolastica+degli+stranieri+-+15%2Fmar%2F2016+-+Testo+integrale.pdf, (consultato il 10.06.2017).

²⁷¹ CASALBORE A., *Identità, appartenenze, contraddizioni: una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera*, op.cit.

scolastici, il senso di appartenenza e l'auto definizione identitaria, ma non ha preso in considerazione il paese di appartenenza²⁷², che riveste un ruolo importante in questa ricerca sull'identità linguistica e culturale e rende difficile la valutazione comparativa di risultati e dati.

Un'altra ricercatrice, Sabrina Alessandrini, ha trattato il tema in un dottorato di ricerca con una tesi dal titolo "G2: figli d'immigrati o nuovi italiani?: costruzione identitaria, formazione e integrazione delle seconde generazioni di adolescenti nati in Italia da famiglie d'immigrati francofoni"²⁷³. La maggior parte dei soggetti del campione è costituita da marocchini, ma vengono considerati francofoni, e la lingua e cultura francese acquisiscono la stessa importanza, o addirittura superiore, della lingua e della cultura araba e della variante dialettale marocchina. Per questi motivi il paragone con questa ricerca non è stato sempre possibile²⁷⁴

Da segnalare un altro studio svolto dalla Fondazione Silvano Andolfi e finanziato dal Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro dal titolo "Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale". Si tratta di una ricerca empirica sulla costruzione identitaria degli adolescenti, nati da genitori non italiani, tenendo conto della specificità dell'età adolescenziale e delle difficoltà scaturite nell'appartenere a due culture diverse,

²⁷² La ricercatrice non ha considerato il paese di origine degli informanti in base agli studi di: DALLA ZUANNA G., FARINA P., STROZZA S., *Nuovi italiani: i giovani immigrati cambieranno il nostro paese?* Bologna: Il Mulino, 2009, e BOSISIO R., COLOMBO E., REBUGHINI P., LEONINI L. (a cura di), *Stranieri & Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, cit, Roma: Donzelli, 2005. "I ricercatori citati non hanno dato menzione alla variabile "nazionalità" come fattore esplicativo dei processi esaminati, tutte le ricerche hanno messo in luce che appartenere ad un gruppo etnico specifico di per sé non è un indicatore predittivo del futuro percorso di integrazione. Il contesto e l'ambiente socio-economico, ad esempio, influiscono in modo molto maggiore rispetto alla variabile "paese di provenienza", secondo G. Dalla Zuanna "le caratteristiche ascritte familiari e l'auto percezione della riuscita scolastica hanno un peso assai superiore rispetto al luogo di provenienza e di socializzazione" CASALBORE, A., *Identità, appartenenze, contraddizioni: una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera*, cit., pp. 214-215.

²⁷³ ALESSANDRINI S., *G2: figli d'immigrati o nuovi italiani?: costruzione identitaria, formazione e integrazione delle seconde generazioni di adolescenti nati in Italia da famiglie d'immigrati francofoni*, op. cit.

²⁷⁴ La metà dei marocchini del campione della scuola secondaria II grado da me intervistati non conosce il francese.

ma senza considerare la lingua e la cultura di origine come fattore importante nella costruzione dell'identità della Seconda Generazione.²⁷⁵

7.1. Dati generali

Gli istituti che hanno aderito alla ricerca sono due:

- Liceo Scientifico Linguistico Classico “E. Amaldi”
- Istituto Statale Lucio Lombardo Radice (Liceo Linguistico e Istituto Tecnico economico).

Gli altri intervistati sono divisi fra diversi istituti e licei contattati in modo privato e fuori dell'orario scolastico (con l'aiuto del campione Università e il Centro Culturale tunisino a Roma).

Il campione è composto da 40 informanti di cui il 67% costituito da studenti iscritti ai licei (Liceo Scientifico – Liceo Linguistico – Liceo Classico e Linguistico – Liceo Sportivo), il 33 % rappresentato da studenti iscritti ad istituti professionali (23% Istituto Tecnico e Economico - Istituto Tecnico per il Turismo e 10% Istituto professionale)

Luogo di nascita, genere e fascia di età: il 92% è nato in Italia mentre l'8% è nato nel paese di origine (in Marocco) ed arrivato in Italia in età prescolare.

Le femmine coprono il 60% del campione, i maschi costituiscono il 40%. La presenza femminile nel campione è più alta della media nazionale delle studentesse di origine straniera nella scuola secondaria di II grado dove raggiunge il 49,6% del totale degli iscritti in questo livello²⁷⁶.

La fascia di età più numerosa del campione è di 16 anni.

²⁷⁵ FONDAZIONE SILVANO ANDOLFI (a cura di), *Le seconde generazioni e il problema dell'identità culturale: conflitto culturale o generazionale*, Roma: Fondazione Silvano Andolfi 2011.

²⁷⁶ Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana: La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, Quaderni ISMU 1/2016, a cura di M. SANTAGATI, V. ONGINI, Milano: Fondazione ISMU, 2016, p. 24.

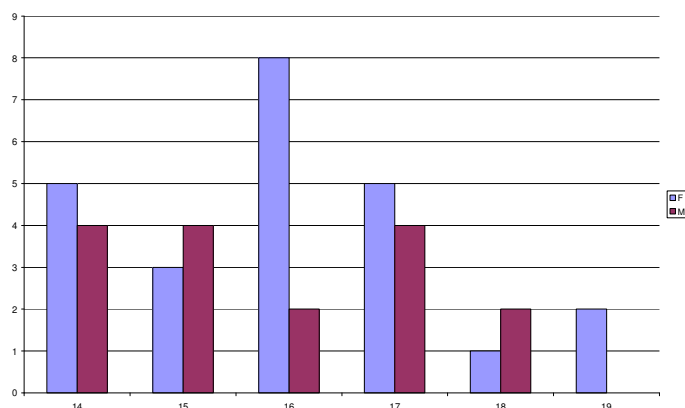


Grafico 7.1. Fascia di età e genere.

II o III generazione?: il 97% del campione è dalla II generazione, il 3% dalla III generazione (il caso di figlia di una madre dalle seconda generazione²⁷⁷).

Figli di copie arabe o miste?: il 5% del campione è figlio di coppie miste (tra questi intervistati, 2 sono figli di padre di origine araba: 1 iracheno e 1 marocchino), 95% di coppie arabe: tra questi il 97% è costituito da figli di entrambi i genitori provenienti dallo stesso paese arabo, e nel 3% figli di genitori provenienti da due paesi arabi diversi (padre egiziano e madre marocchina).

7.2. Attitudini linguistiche

7.2.1. Lingue conosciute

Tutto il campione dichiara di sapere l'arabo o una variante dialettale dell'arabo, tranne una figlia di copia mista che riesce a dire solo qualche parola nel dialetto marocchino. Un soggetto conosce due dialetti arabi (egiziano del padre e marocchino della madre).

Il 12,5% del campione considera il dialetto una lingua a sé e fa una distinzione netta fra il dialetto e l'arabo.

- *Quante lingue conosci?*

- *Tre lingue, l'italiano, l'arabo e il marocchino*

²⁷⁷ La madre è nata in Francia da immigrati marocchini, poi giunta in Italia sposandosi con un immigrato egiziano.

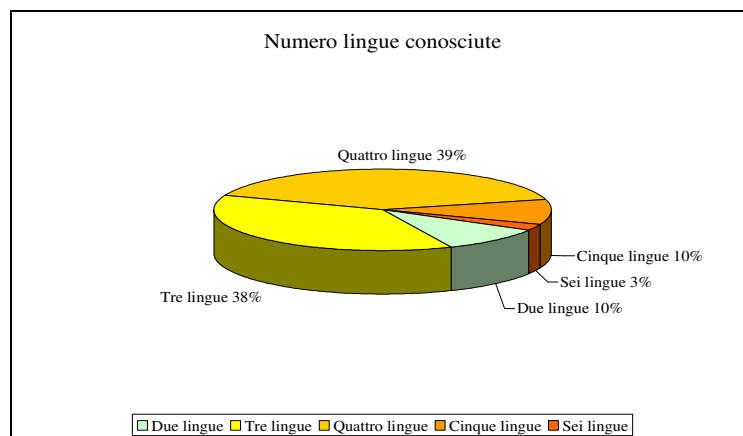


Grafico 7.2. Lingue conosciute.

Il 52% del campione conosce più di 4 lingue (compresi italiano e arabo).

7.2.2. Lingua di padronanza

La lingua di padronanza è l'italiano per il 62%, l'italiano-arabo per il 32%, l'arabo per il 3%, l'italiano e altra lingua (l'olandese in questo caso) per il 3%.

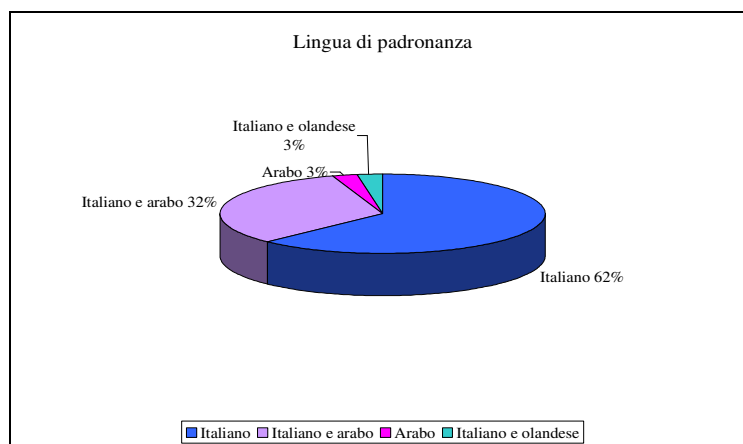


Grafico 7.3. Lingua di padronanza.

7.2.3. Lingua più amata

Per il 29% del campione l'inglese è la lingua più amata, seguita dall'arabo per il 28%, l'italiano solo il 9%, le altre lingue europee (francese e spagnolo) 15%. A due soggetti non piace nessuna lingua.

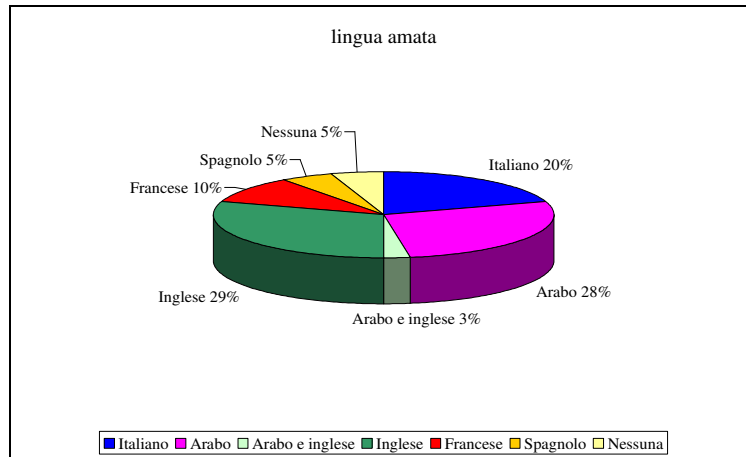


Grafico 7.4. Lingua più amata.

7.2.4. Lingua materna

La maggioranza, il 59%, considera l'italiano sua lingua materna, mentre il 30% considera l'arabo come unica lingua materna. Diminuisce la percentuale di quelli che considerano sia l'arabo che l'italiano loro lingua materna e non supera l'8% . Un soggetto non riesce a stabilire quale lingua sia la sua lingua materna.

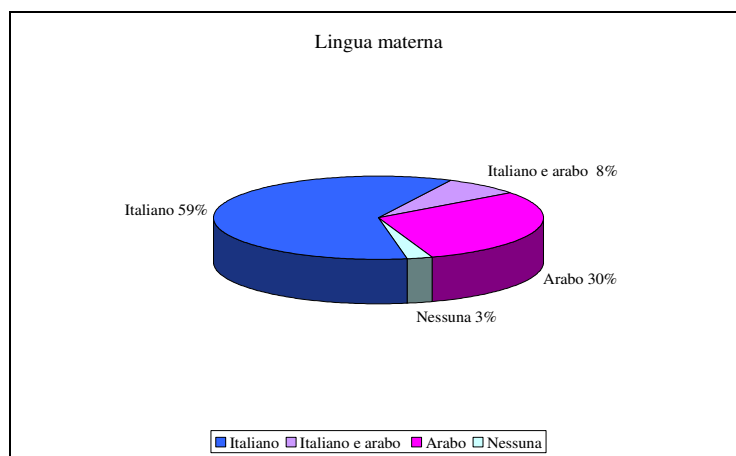


Grafico 7.5. Lingua materna.

7.2.5. Lingua più usata

Passiamo all'uso per funzioni spontanei, alla lingua usata dal campione per contare e calcolare e all'uso cosciente delle lingua, prendere gli appunti. Ciò che emerge in maniera chiara e netta è che il 97% usa l'italiano per calcolare e il 3% l'italiano e l'arabo (per arabo si intende una variante dialettale); per prendere gli appunti, invece, nessuno usa l'arabo, né da solo né in alternanza con l'italiano.

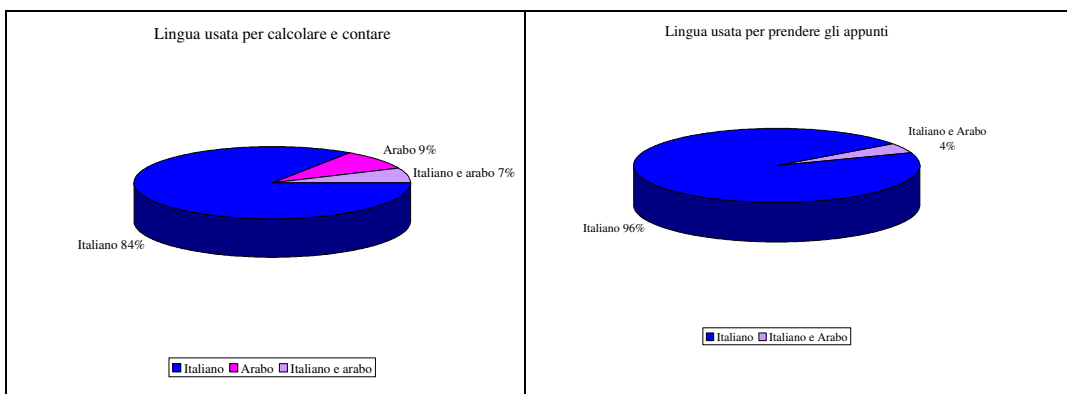


Grafico 7.6. Lingua usata per funzioni spontanee razionali.

Per l'uso emozionale:

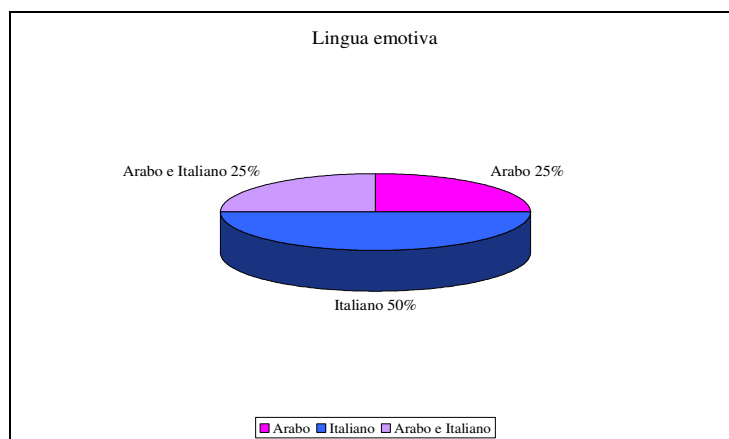


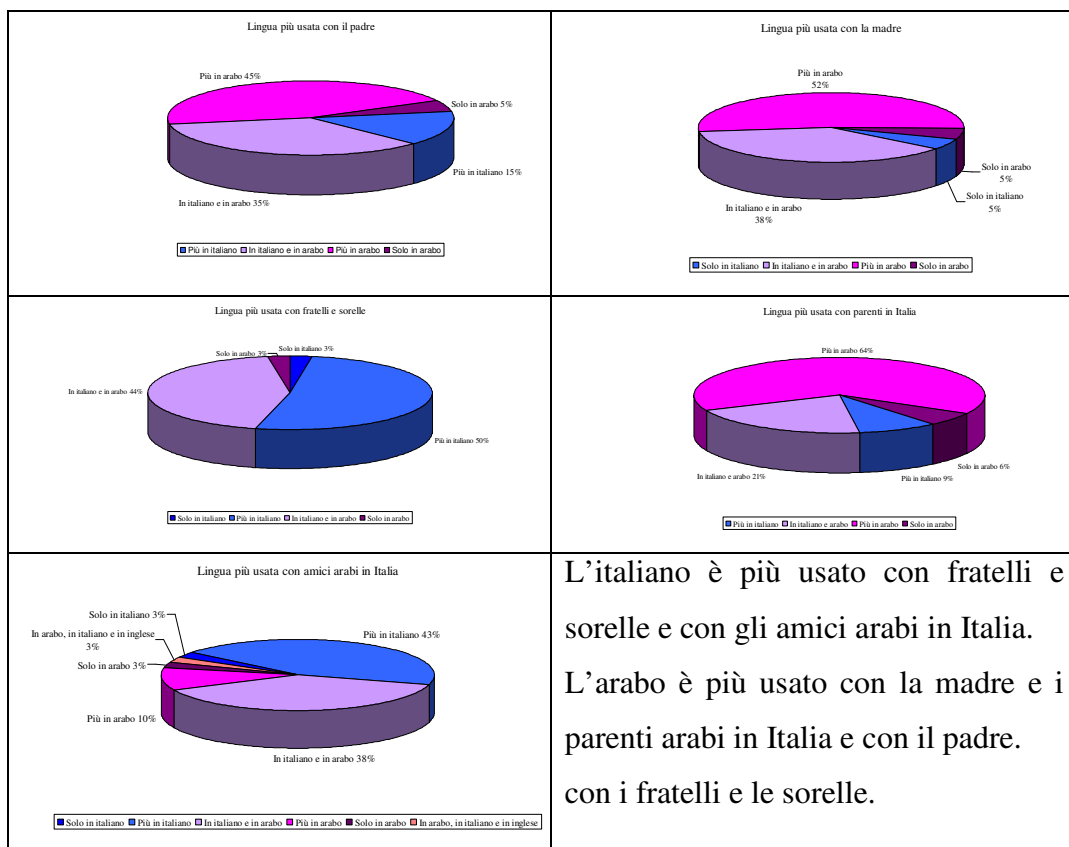
Grafico 7.7. Lingua emotiva.

Il 50% usa l'italiano, solo il 25% usa l'arabo e il 25% alterna l'arabo con l'italiano.

- Con le mie sorelle parlo più in italiano a casa, solo quando litighiamo, non so perché, litighiamo in arabo egiziano.

- Quando sono molto arrabbiata e contenta uso l'arabo o l'italiano, dipende dall'ambiente e dalle persone che trovo davanti a me.

Passando alla lingua più usata nella sfera personale e con gli amici



L'italiano è più usato con fratelli e sorelle e con gli amici arabi in Italia.
L'arabo è più usato con la madre e i parenti arabi in Italia e con il padre con i fratelli e le sorelle.

Grafico 7.8. Lingua più usata nella sfera familiare e con gli amici arabi in Italia.

| Con | Solo in italiano | Più in italiano | In italiano e in arabo | Più in arabo | Solo in arabo |
|--------------------|------------------|-----------------|------------------------|--------------|---------------|
| Il padre | | 15% | 35% | 45% | 5% |
| La madre | 5% | | 38% | 52% | 5% |
| Fratelli e sorelle | 3% | 50% | 44% | | 3% |
| Parenti in Italia | | 9% | 21% | 64% | 6% |
| Amici arabi | 3% | 43% | 38% | 10% | 3% |
| Media | 2,2% | 23,4% | 35,3% | 34,2% | 4,4% |

Tabella 9. Lingua più usata nella sfera familiare e con gli amici arabi in Italia.

La tabella dimostra che con il padre, il 15% parla più in italiano mentre il 50% parla soprattutto in arabo o solo in arabo (il resto, il 35%, tende ad alternare l'italiano con l'arabo). La situazione cambia per la lingua usata con la madre, in italiano raggiunge solo il 5% (usato dai figli di copie miste con le madri che non

sanno l'arabo). La lingua araba (per la maggior parte o solo in arabo) raggiunge il 55%. Anche qui la madre assume un ruolo importante nella trasmissione della lingua e cultura araba.

La lingua più usata fra fratelli e sorelle è, per il 53%, l'italiano (più in italiano o solo italiano); solo il 3% usa l'arabo.

Da notare che la lingua più usata con i parenti arabi in Italia è l'arabo, con il raggiungimento di una soglia del 70% per l'arabo e 30% per l'italiano. La situazione cambia quando si passa alla lingua usata con gli amici arabi: diminuisce l'uso dell'arabo (solo o più in arabo) che scende al 13% e sale l'italiano al 46%.

In media l'arabo (39%) risulta più usato dall'italiano (24%) nella sfera familiare e con gli amici arabi.

Il 95% comunica con i nonni in arabo dialettale, il 3% in arabo e inglese. Il "Senza risposta" corrisponde alla mancanza dei nonni.

7.2.6. Lingua desiderata

Il 12,5% del campione non vuole studiare nessun'altra lingua (ritiene di avere una conoscenza sufficiente); l'87,5% vuole studiare una o altre due lingue.

Le lingue che gli intervistati vorrebbero studiare sono: in primo luogo lo spagnolo (9), poi il tedesco (6), il francese (6) e l'inglese (6), poi il cinese (4), il turco (3) alla fine il portoghese, l'ebraico, l'indiano, il giapponese. Un soggetto vuole imparare l'arabo standard. Certamente un altro dato interessante è quello concernente il campione che vuole studiare il turco (3)²⁷⁸.

Sono diversi i motivi che spingono il campione a voler studiare altre lingue, come illustrato dal grafico:

²⁷⁸ Vedi paragrafo 6.2.6.

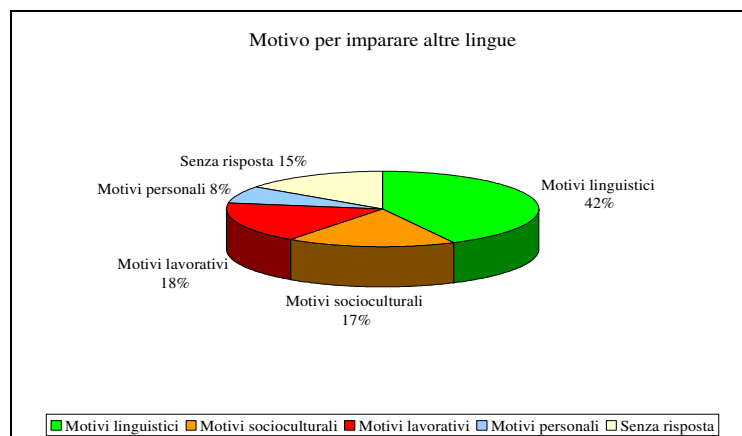


Grafico 7.9. I motivi per imparare altre lingue.

Motivi linguistici (42%)

- *Mi piace il turco perché stimola il mio interesse.*
- *Mi piace l'indiano e le telenovelle indiane, vorrei vederle nella lingua originale e non con il doppiaggio.*
- *Inglese perché credo che sia una delle lingue più importanti.*
- *Lo spagnolo, perché ascolto delle canzoni e ascoltandole la lingua mi piace molto.*
- *Il cinese perché è una lingua diversa rispetto alle altre che già conosco.*

Motivi lavorativi (18%)

- *Il cinese forse mi darà qualche possibilità di lavoro in più.*
- *Il cinese perché in ambito lavorativo è molto richiesto.*

Motivi socioculturali (17%)

- *Voglio studiare l'arabo per legarmi di più alle mie origini e per poter comunicare con i miei familiari.*
- *Lo spagnolo per saper parlare con le altre persone e perché mi piace conoscere altre lingue.*

Motivi personali (8%)

- *Il turco perché amo la Turchia.*

7.3. Lingua araba

7.3.1 Varianti dialettali

Tutti, tranne una (figlia di una copia mista) conoscono una variante dialettale, una conosce due dialetti arabi (figlia di padre egiziano e madre marocchina).

- *Con mio padre e in Egitto parlo egiziano, con mia madre e in Marocco parlo marocchino senza nessun problema.*

Il campione usa otto varianti dialettali arabe: marocchino - tunisino - algerino - egiziano - siriano - palestinese - giordano - iracheno. Il dialetto più usato è il marocchino, seguito dall'egiziano; anche qui i dialetti del Maghreb sono quelli più usati (52%).

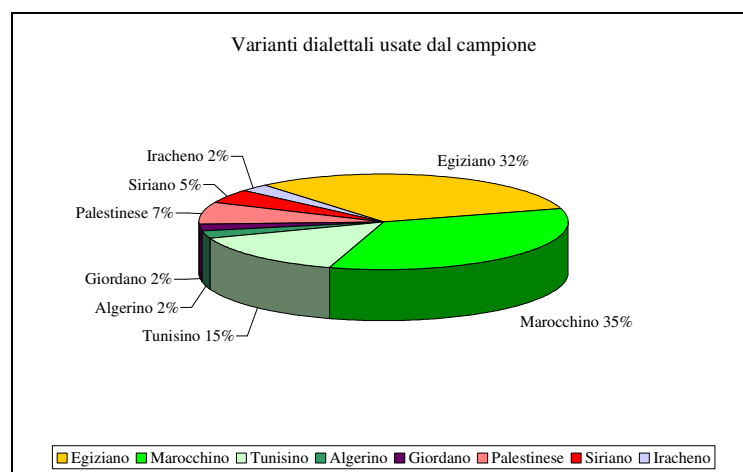


Grafico 7.10. Varianti dialettali usate dal campione

Da notare che nessuno del Maghreb conosce il berbero.

Dove si imparano le varianti dialettali

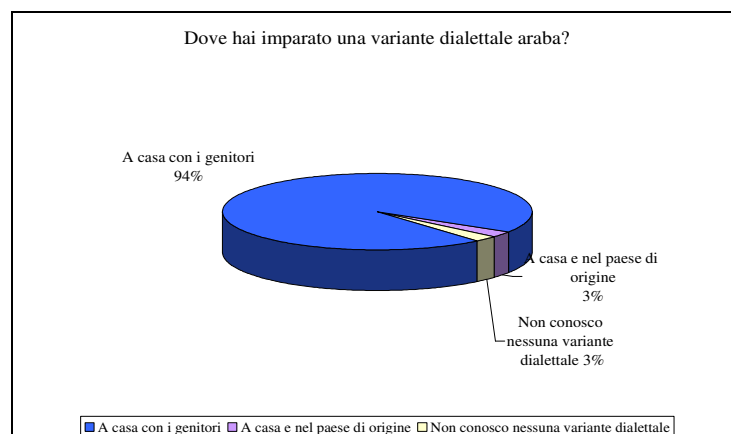


Grafico 7.11. Dove si impara l'arabo dialettale.

Tutti hanno imparato l'arabo dialettale a casa. Solo il 3% dichiara di averlo imparato sia a casa che nel paese di origine. Il 15% del campione riconosce il ruolo della madre nel trasmettere la lingua araba, dialettale e scritta.

Abilità linguistiche nelle varianti dialettali

Comprensione : il 97 % del campione afferma di capire tutto o quasi tutto (il 69% capisce tutto, il 28% quasi tutto), ma quando si tratta di capire programmi nella variante dialettale, la comprensione diminuisce all' 86% (tutto il 47% e quasi tutto il 39%), il 14% capisce la metà o solo qualche frase o parole, e uno non capisce niente.

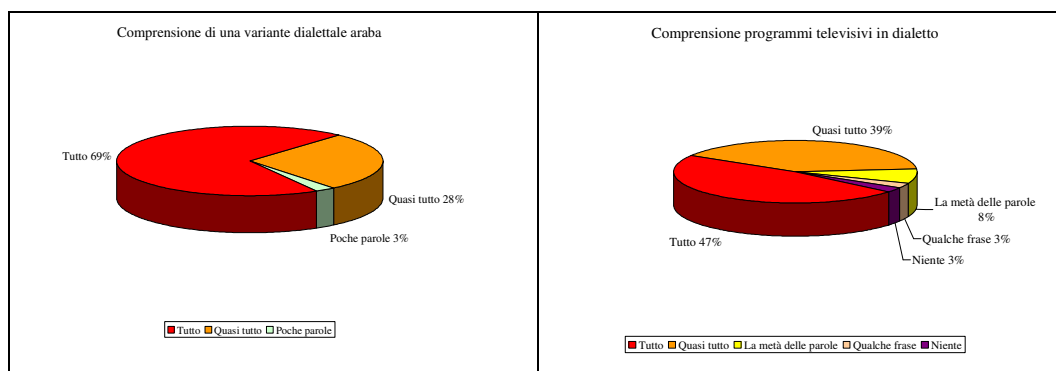


Grafico 7.12. L'abilità di comprensione diminuisce se si tratta di comprendere programmi televisivi dialettali.

Espressione

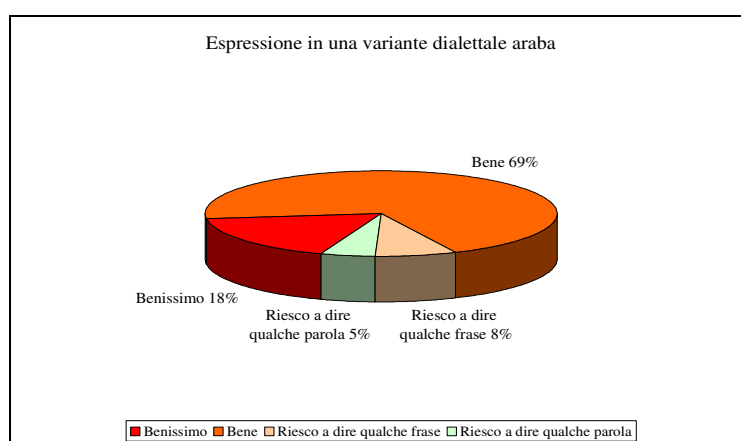


Grafico 7.13. Abilità Espressione in una variate dialettale araba.

l'87% del campione dichiara di riuscire ad esprimersi bene (benissimo il 18% e abbastanza bene il 69%) in una variante dialettale. Da notare che il dialetto

scelto dalla ragazza che parla due varianti è l'egiziano, quello del padre, e non della madre (il dato conferma l'attenzione degli egiziani a trasmettere la lingua araba ai propri figli).

7.3.2. Arabo standard

Tutto il campione, tranne una (figlia di una copia mista), dichiara di studiare o di aver studiato l'arabo scritto.

Dove si impara l'arabo standard?: la percentuale più alta è di coloro che hanno studiato l'arabo alle scuole legate alle moschee, seguita da quelli che lo hanno studiato a casa, soprattutto con la madre. Solo l'8% ha studiato nel paese di origine, sia nelle scuole pubbliche (soprattutto per gli egiziani) sia nei centri estivi.

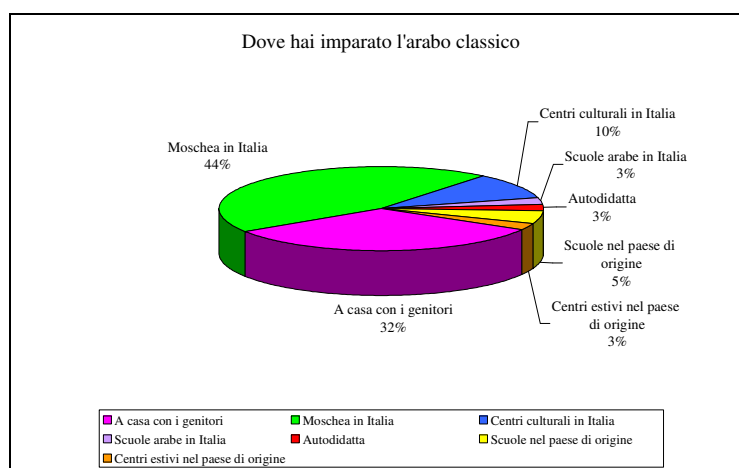


Grafico 7.14. Dove si impara l'arabo standard.

Lo studio dell'arabo in diversi casi è avvenuto, anche per i studenti della scuola secondaria di II grado, in diversi posti, es. a casa e nella moschea, a casa e nei centri estivi nel paese di origine, ecc.

Abilità linguistiche nell'arabo standard

Lettura: il 97% del campione sa leggere l'arabo standard, solo il 32% legge molto bene o abbastanza bene (molto bene il 5%, abbastanza bene il 27%), il 20% bene e il resto, il 45%, legge discretamente, male o non sa leggere.

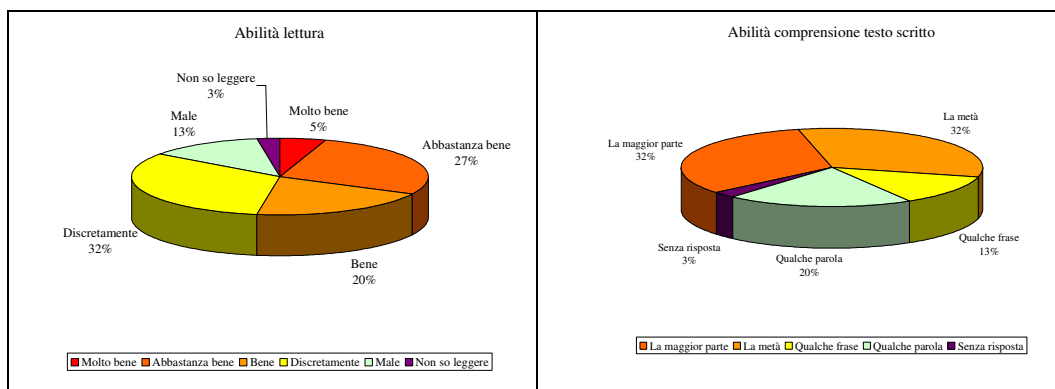


Grafico 7.15. Abilità lettura in arabo standard / Comprensione testo scritto.

Anche qui l'abilità di comprensione del campione è più bassa dell'abilità della lettura. Nessuno capisce tutto. Il 32% capisce la maggior parte, 32% la metà e il 23% solo qualche frase o parola.

Ascolto: il riferimento è all'ascolto di programmi televisivi in lingua araba standard divulgativa²⁷⁹, il 39% capisce la metà e il 51% capisce solo qualche frase, parole o non capisce niente.

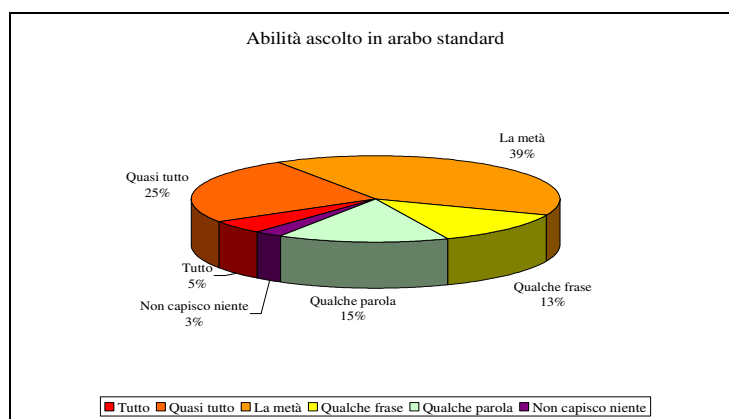


Grafico 7.16. Abilità ascolto in arabo.

Espressione: il campione trova maggior difficoltà nel esprimersi nell'arabo standard. Notiamo la scomparsa di quelli che riescono ad esprimersi molto bene e la diminuzione della percentuale di quelli che riescono ad esprimersi bene in

²⁷⁹ BADAŪĪ S. M., *Mustawayyāt al-'arabiyyah al-mu 'aşirah fī misr*, cit. p. 90

arabo standard. Infatti solo il 15% dichiara di poter esprimersi bene in arabo standard, il 20% riesce a formulare qualche frase mentre il 62% del campione riesce a dire solo qualche parola.

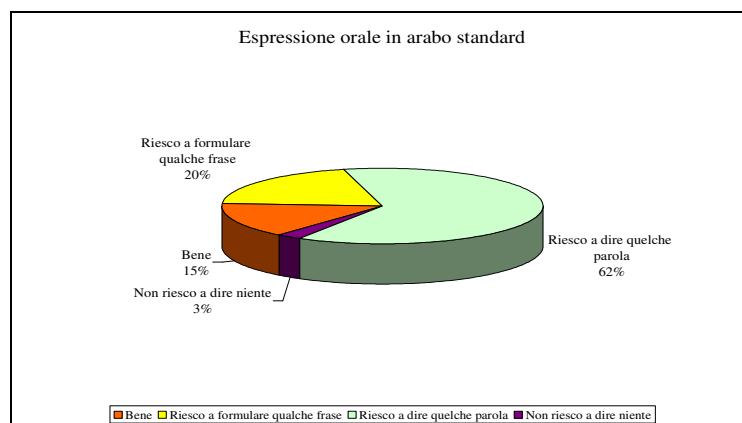


Grafico 7.17. Abilità espressione in arabo standard.

Scrittura: nessuno dichiara di riuscire ad esprimersi molto bene nella forma scritta: il 37% del campione riesce ad esprimersi bene o abbastanza bene, il 55% si esprime discretamente o male, mentre l'8% dichiara di non saper scrivere.

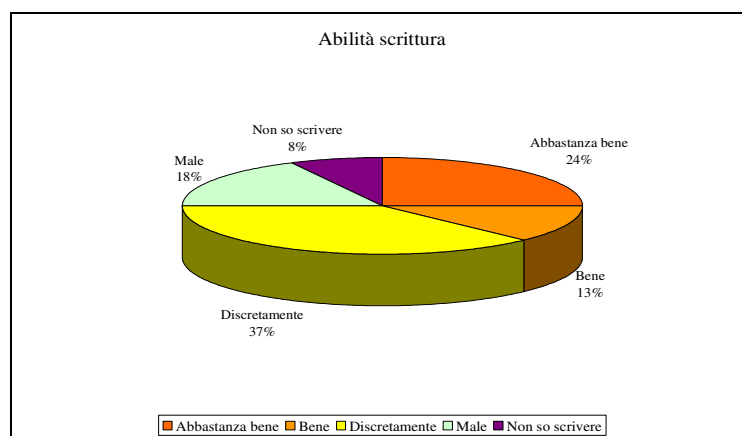


Grafico 7.18. Abilità scrittura in arabo standard.

7.3.3. Legame con la lingua araba

Il 69% del campione vuole continuare a studiare l'arabo mentre il 23% non ha nessun interesse e l'8% non ha risposto. I motivi per i quali la maggior parte del campione vuole continuare a studiare l'arabo sono: in primo luogo i motivi linguistici, seguiti da quelli legati all'identità araba, poi quelli lavorativi e infine

quelli socioculturali. Si nota una percentuale del 7% di coloro che non sanno fornire una motivazione.

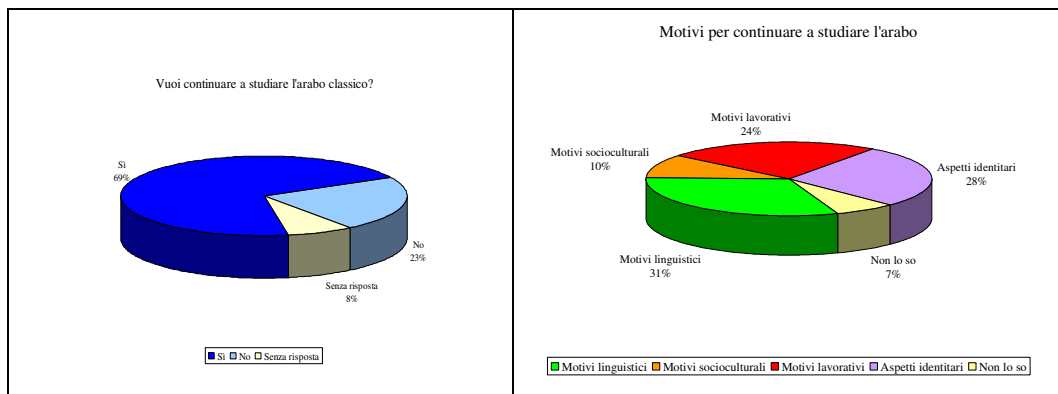


Grafico 7.19. Continuare o no a studiare l'arabo standard / I motivi che spingono il campione ad imparare l'arabo.

- Motivi linguistici (31%)

- *Anche se l'ho imparato bene, ho bisogno di perfezionare la grammatica.*

- *L'arabo mi piace molto come lingua e vorrei saperne di più.*

- Aspetti legati all'identità araba (28%)

- *Sì, è la mia lingua madre e mi piacerebbe conoscerla bene.*

- *Per approfondire la lettura e conoscere meglio la mia cultura araba.*

- *Sicuramente vorrei continuare ad impararlo per bene, è la mia lingua madre.*

- *Devo studiarlo bene perché vorrei insegnarlo ai miei figli.*

- *È la mia lingua, attraverso di essa mi sento parte del mondo arabo, parlando arabo mi sento libico, siriano, ecc.*

- *È la mia lingua di origine.*

- Motivi lavorativi (24%)

- *Voglio perfezionarlo, una lingua in più potrebbe servirmi nel futuro.*

- *Saper bene una lingua in più fa sempre comodo, soprattutto per il lavoro.*

- Motivi socioculturali (10%)

- È molto importante per me, voglio poter parlare con amici e parenti in Siria.

I motivi indicati da alcuni del campione per non continuare a studiare l'arabo sono:

- No, basta, lo conosco abbastanza.
- No, penso che adesso ho imparato l'arabo per bene anche perché faccio sempre un ripasso della grammatica.
- Non ho nessuna voglia di studiare ancora la lingua araba.
- Mi bastano i 3 anni che ho fatto nella scuola della moschea.

- Alla domanda: “Se stai parlando in arabo e vengono persone estranee, continui a parlare in arabo e perché?” le risposte sono state: sì per il 67%, no per il 30% (3% senza risposta).



Grafico 7.20. Mantenerne il registro linguistico arabo in presenza di estranei.

I motivi del sì sono:

- È la propria lingua e non c'è motivo di passare all'italiano (per l'85%); dimostrare agli altri la bravura nella lingua araba (per il 7%); non far capire agli altri (per il 4%)

- Continuo a parlare in arabo, mi piace vedere che faccia fanno a sentire l'arabo.
- Non cambio perché è la mia lingua e non mi vergogno di farla sentire agli altri.
- È la mia lingua e ne vado fiera.
- È la mia lingua madre e mi va di parlarla.

- Perché così faccio ascoltare agli altri la mia lingua.
- E perché dovrei cambiare, dato che non li conosco e non m'interessa cosa pensano?
- Sì, no mi interessa quello che pensano gli altri.
- Anzi, cerco di parlare più forte e farlo notare perché è la mia, la lingua delle mie origini e devo esserne fiero.
- Così gli altri non mi capiscono.

I motivi per cambiare registro in presenza di estranei e passare alla lingua italiana sono: rispetto per coloro che non conoscono l'arabo (per il 41%); la vergogna di parlare in arabo (per il 17%); evitare pregiudizi e problemi (per il 25%)

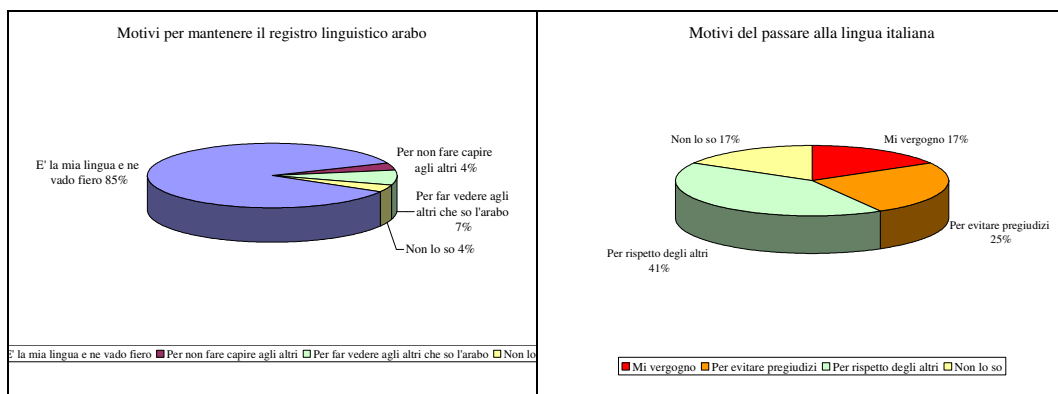


Grafico 7.21. Motivi di mantenere il registro arabo o passare all'italiano in presenza di estranei.

Il dato complessivo rivela che il 58% del campione è fiero di parlare l'arabo, l'8% lo vede come un vero pregio, solo il 5% del campione si vergogna di parlare in arabo e l'8% lo evita per non affrontare pregiudizi o creare problemi, invece il 13% lo fa per rispetto degli italiani.

- Cambio, preferisco parlare in un lingua che capiscono anche gli altri, così non si fanno brutte idee.
- Cambio perché mi trovo meglio con l'italiano.
- Se non conoscono l'arabo, potrebbero supporre che parlo male nei loro confronti.
- Evito, perché non tutte le persone conoscono l'arabo.

- Alla domanda: "A che cosa ti fa pensare la lingua araba?": quasi tutti l'hanno associata a più di un elemento; soprattutto ai parenti e il paese di origine,

all' Islam, alla propria identità, alla cultura e civiltà araba e infine alla sua capacità di unire tutti i paesi arabi, alla rabbia per quello che sta succedendo nel mondo arabo.

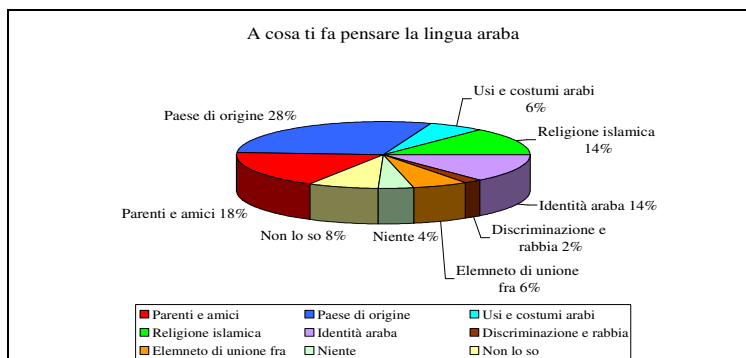


Grafico 7.22. A che cosa ti fa pensare la lingua araba?

- A casa mia.
- Al mio paese di origine, la Tunisia.
- Alle mie radici, al paese dove sono cresciuti i miei genitori e dove ho i miei parenti e nonni.
- A tutte le cose belle che mi sono capitate nella vita.
- Alle mie origini, alla mia famiglia, cultura e religione.
- Al mio paese di origine, alla famiglia e soprattutto alla religione.
- Alla cultura e alla religione islamica
- Alla lingua del nobile Corano.
- All'Egitto e alla guerra in Siria.
- A tutti i paesi arabi e ai diversi dialetti e alle diverse usanze.
- Mi fa pensare al Medio Oriente, alla solidarietà.
- Pensare alla lingua araba suscita in me una tristezza immensa, un senso di impotenza e di rabbia.

7.3.4. L'arabo a scuola

L'85% del campione non ha o no ha avuto la possibilità di studiare arabo a scuola, solo il 15% ha avuto questa possibilità ma non l'ha sfruttata.

- La mia scuola organizzava corsi di arabo, se c'erano abbastanza studenti che volevano studiarlo, ma io non ho mai partecipato alle lezioni, perché erano corsi di

alfabetizzazione, ed io ero più avanti perché frequentavo da diversi anni la scuola della moschea.

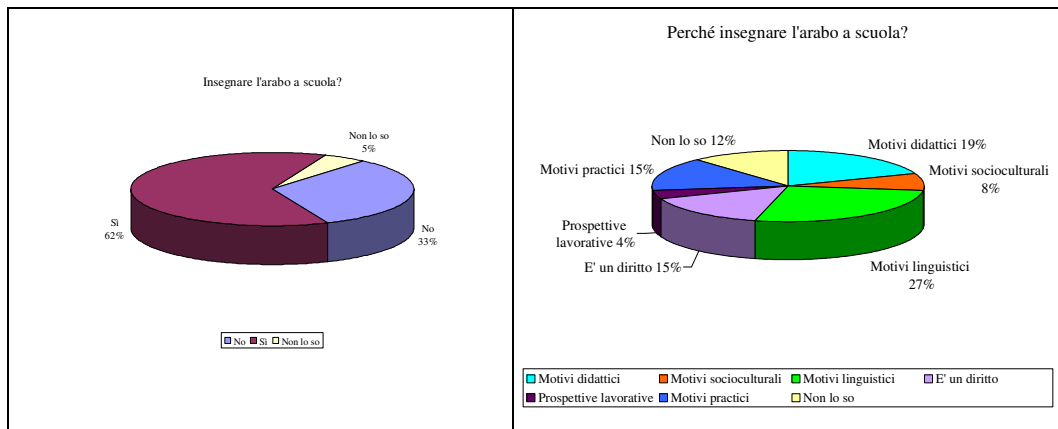


Grafico 7.23. Ti piacerebbe imparare l'arabo a scuola? / Perché ?

Alla domanda: “Ti piacerebbe poter studiare la lingua araba a scuola?” il 62% ha risposto di sì, il 33% no, e il 5% non lo sa.

Le motivazioni del sì sono:

1- Motivi linguistici (27%)

- *Almeno a scuola lo imparerò meglio e adesso forse lo saprei parlare meglio.*
- *Mi piacerebbe imparare una lingua in più.*
- *È una lingua importante parlata da molti, dovrebbe avere importanza e spazio come il francese e lo spagnolo.*
- *Imparo di più il lessico e la grammatica.*

2- Motivi didattici (19%):

- *A scuola sarebbe tutto più facile, perché sto con i miei compagni e mi sento più a mio agio.*
- *A scuola apprendo meglio.*

3- Motivi pratici (15%):

- *Magari, così non sarei dovuto andare i sabati e le domeniche alla scuola della moschea.*

4- È un diritto (15%):

- *L'arabo è la mia metà, anzi sono arabo e devo imparare la mia lingua a scuola.*

- È la lingua dei miei genitori e dovrei avere la possibilità di studiarla anche io.

- È quello che desidero, sono arabo e devo imparare la mia lingua a scuola

5- Motivi socioculturali (8%):

- Magari, così potrei finalmente essere il più bravo, e prendere voti più alti di miei amici.

- Così anche i miei amici scopriranno l'importanza della lingua araba.

6- Prospettive lavorative (4%):

- Bisogna studiare l'arabo anche a scuola perché è molto richiesto nell'ambito lavorativo.

Il 47% vuole l'arabo standard, il 5% una variante dialettale e il 48% tutte e due, quindi sia l'arabo standard che una variante dialettale.

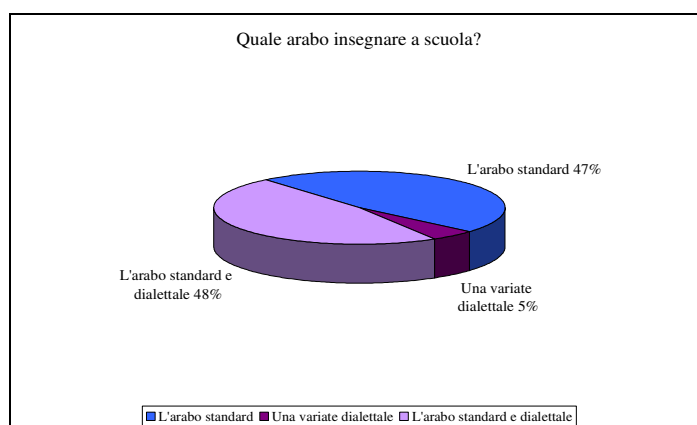


Grafico 7.24. Quale arabo insegnare a scuola.

Per quel che riguarda la possibilità di coinvolgere i compagni italiani nello studio dell'arabo a scuola: il 77% ha risposto di sì e il 20% no.

7.4. Bilinguismo e plurilinguismo

Il 94% del campione dichiara di essere bilingue ma il bilinguismo degli intervistati non è perfetto né ideale. Visto che la maggior parte del campione conosce abbastanza bene una variante linguistica araba e ha detto di averla imparato a casa, quindi nell'infanzia, ci conduce a pensare che gli arabofoni della seconda generazione di questa fase sono bilingue italiano-variante dialettale, anzi possiamo considerare la maggioranza del campione plurilingue, se consideriamo

la variante dialettale una lingua a sé, come ha sottolineato il 12,5% del campione intervistato.

Un soggetto solo dichiara di non essere bilingue (è l'unico del campione a non conoscere né l'arabo standard né una variante dialettale araba, si tratta di una figlia di una copia mista) e un altro soggetto non sa se essere bilingue o meno.

Tutti quelli che dichiarano di essere bilingue, considerano il bilinguismo o il plurilinguismo un vantaggio.

- Non mi sento bilingue ma plurilingue, ed è questo un enorme vantaggio per me.

Anche quelli che hanno livelli discreti o bassi nelle abilità linguistiche perfino nella variante dialettale dichiarano di essere bilingue.

7.4.1. Tipo di bilinguismo

Alla domanda: “Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi?”, le risposte sono state: 47% in italiano e in arabo, 45% in arabo, 5% in italiano e 3% senza risposta.

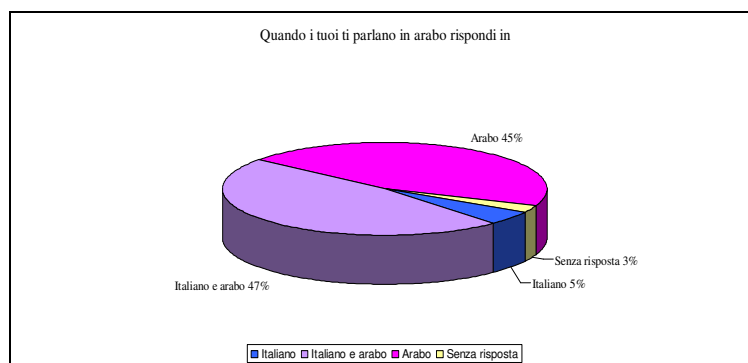


Grafico 7.25. Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi?

Dalle risposte si evince che il bilinguismo per quello che riguarda l'arabo (chiaramente inteso come una variante dialettale), non è equilibrato per il 55%.

7.4.2. Interferenze linguistiche

A- Interferenze italiano arabo

Alla domanda: “Usi parole italiane quando parli in arabo?”, l’87% ha risposto di sì, il resto (il 13%) ha detto di no o non ha risposto.

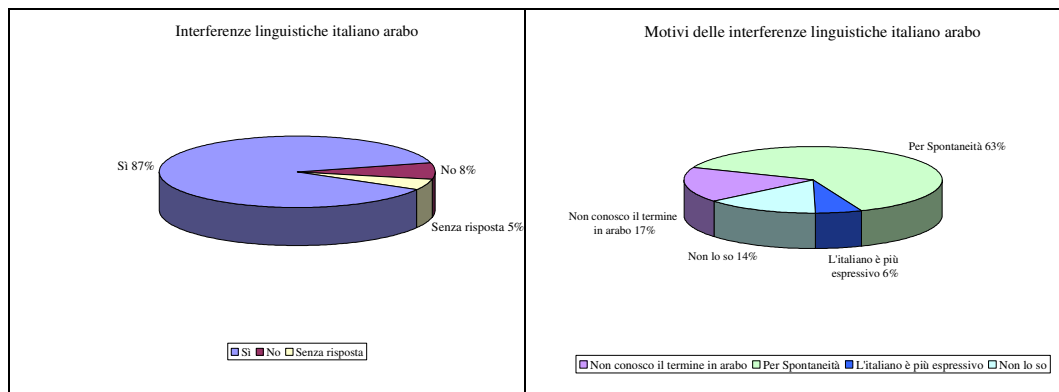


Grafico 7.26. Interferenze linguistiche italiano - arabo / Motivi di tale interferenze.

I motivi di questa interferenza linguistica italiano-arabo sono:

- Per abitudine e spontaneità (63%)

- *Le parole italiane escono in modo naturale, forse per la velocità.*

- *Ogni tanto dimentico il corrispondente in arabo*

- Non conosco il termine in arabo (17%)

- *Non conosco le parole tecniche in arabo, così le dico in italiano*

- L’italiano è più espressivo in certi argomenti (6%)

- Non lo so (14%)

Modelli di interferenze:

L’unico modello è quello di alternare le parole “شريت *una maglietta*” (ho comprato una maglietta).

B- Interferenze linguistiche arabo italiano

Questa ricerca dimostra che le interferenze linguistiche arabo-italiano sono meno frequenti. Alla domanda: “Usi parole arabe quando parli italiano?”: il 65% ha risposto sì, il 30% no, 5% senza risposta.

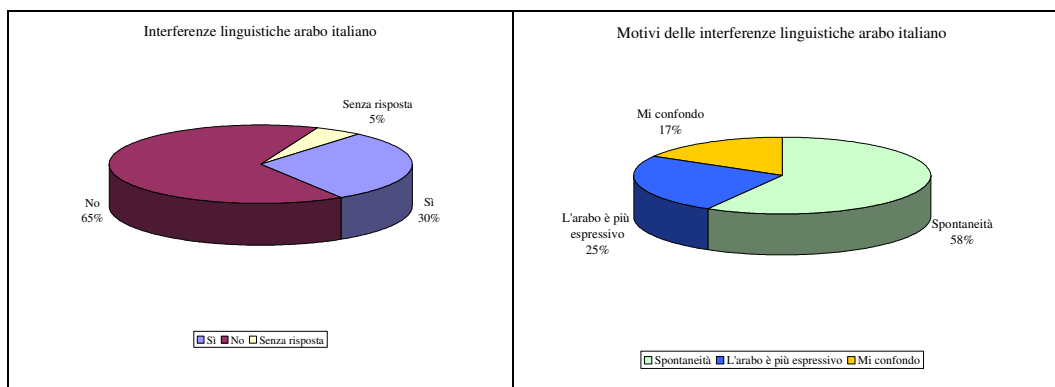


Grafico 7.27. Interferenze linguistiche arabo - italiano / Motivi di tale interferenze.

La non conoscenza della parola in lingua italiana sparisce dai motivi delle interferenze linguistiche arabo-italiano, che invece si possono raggruppare in tre motivi essenziali:

- Per abitudine e spontaneità (58%)

- *Mi esce spontaneo soprattutto quando parlo di cibo e spezie.*

- L'arabo è più espressivo dell'italiano in certi argomenti (25%)

- *Uso alcune parole arabe perché non hanno un corrispettivo in italiano e/o rendono un concetto che altrimenti in italiano risulterebbe debole. es. ze3ma, yalah yalah, insha'Allah, 3lach, 3la, slamtek ecc...*

- *Mi sembra che la parola araba renda meglio il concetto che voglio esprimere.*

- Mi confondo (17%)

Per un soggetto l'uso dell'arabo è cosciente e voluto per il suo valore affettivo²⁸⁰

- *Uso espressioni legati alla cultura araba acquisita da mio padre che si trova, al momento, lontano da me. Usarle è un modo per averlo vicino anche quando è lontano.*

Esempi di interferenze:

²⁸⁰ L'informante proviene dalla zona della minoranza araba in Ahwaz, in Iran, parla il dialetto iracheno e si sente arabo a tutti gli effetti, il padre è perseguitato politico.

- Inserire nei discorsi espressioni legate alla tradizione araba:

- *MashaAllah*, quanto sei brava!,

- *3alash, imta, ma3laeich* (perché, quando, fa niente)

C- La capacità di passare rapidamente da un sistema linguistico all'altro in funzione dei cambiamenti delle circostanze ambientali è stata verificata in precedenza (nel paragrafo 7.3.3)

D- La capacità di continuare nella lingua B una conversazione o argomentazione cominciata nella lingua A (o viceversa) che caratterizza un bilingue è stata verificata nella maggior parte delle interviste, almeno con coloro i quali hanno competenze linguistiche notevoli in una variante dialettale araba.

7.5. Paese di origine

Il 33% va periodicamente, 49% va spesso, 15% è andato poche volte e il 3% una sola volta.

Il paese di origine piace al 94%, non piace al 3% e il 3% non ha risposto alla domanda. Per quello che riguarda ciò che piace di più nel paese di origine, alla maggior parte piace più di un aspetto, notando un equilibrio fra parenti (30%) e valori della cultura e tradizione araba (29%), intesa come modi di vivere, usi e costumi, seguiti dal clima e i monumenti (15%). La religione rappresenta un elemento importante solo per il 4%.

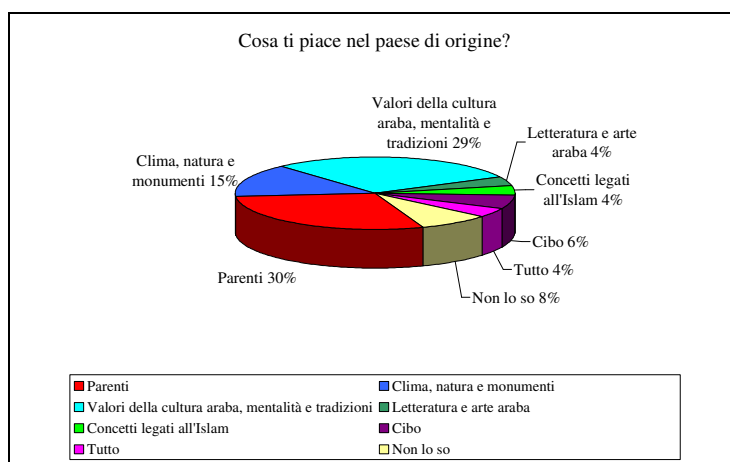


Grafico 7.28. Quello che piace di più nel paese di origine.

Da notare una piccola percentuale a cui piace tutto, mentre l'8% non sa dare una risposta.

- *La famiglia, cibo, luna park all'egiziana.*
- *Che bello lì! Tutti si conoscono, dovunque cammini trovi persone che ti salutano, ti senti al sicuro, per non parlare della loro generosità e ospitalità.*
- *La tranquillità e la sicurezza e il rispetto tra la gente.*
- *La mentalità aperta, almeno nella mia famiglia, l'ospitalità, la cucina, la musica e le tradizioni.*
- *L'accoglienza e la gentilezza delle persone.*
- *Lo stile di vita semplice e la bontà e lo spirito vivace della gente.*
- *Il profumo della Tunisia, i bei paesaggi che ci sono e tutti i miei amici.*
- *La famiglia, i paesaggi bellissimi, i ristoranti del posto.*
- *Le strade, gli amici e i piatti tipici che qui in Italia non si trovano.*
- *Il clima e il mare, le moschee e le scuole di arabo.*
- *L'ospitalità tipica del Marocco; le bellissime moschee, la quasi assenza di umidità, le città che prendono il nome dal loro colore.*

Il legame fra la conoscenza dell'arabo e il legame con il paese di origine: Per il 55% conoscere meglio la lingua araba aumenta l'interesse verso il paese di origine e per il mondo arabo intero, per il 40% la conoscenza linguistica non influenza l'interesse verso il paese di origine.

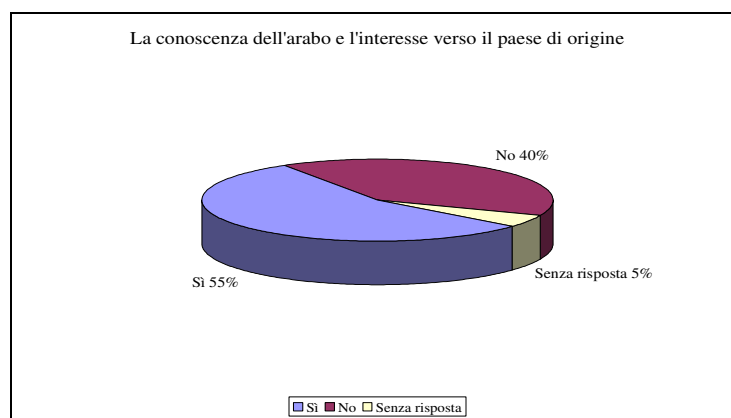


Grafico 7.29. Legame fra la conoscenza dell'arabo e l'interesse verso il paese di origine.

- *Da quando studio l'arabo mi interesso di più a tutto il mondo arabo, perché riesco ad aumentare la mia cultura.*

7.6. Tempo libero

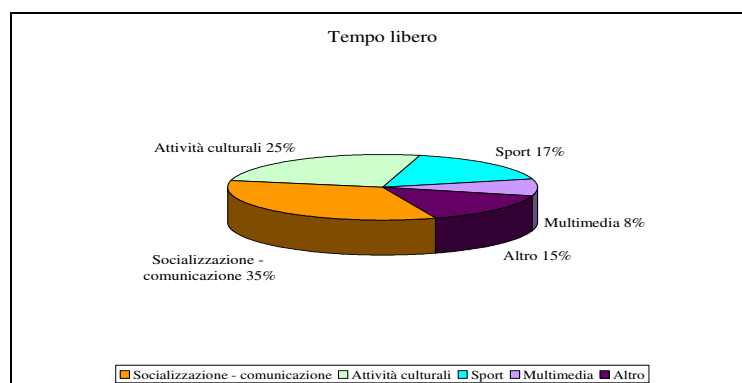


Grafico 7.30. Tempo libero.

- Socializzare e stare con gli amici per il 35. Il dato conferma i risultati dell'indagine Istat sull'integrazione delle seconde generazioni, secondo il quale i ragazzi marocchini (che costituiscono la maggioranza degli studenti arabi) si contraddistinguono per un'intensa vita sociale vissuta in molteplici luoghi di ritrovo, con una frequentazione più assidua di quasi tutti i luoghi di relazione individuati²⁸¹.

- Attività culturali per il 25%.
- Lo sport per il 17%.
- Attività legate alla multimedialità per l'8%.
- Altro per il 15%.

Un solo soggetto all'interno del campione ha specificato un interesse nel tempo libero legato alla cultura e alla lingua araba: vale a dire, vedere telenovelas arabe. Tuttavia alla domanda: "Ti piacerebbe fare attività legata alla cultura araba?" il 70% ha risposto sì, esprimendo un interesse nel praticare qualche attività legata alla cultura araba, mentre il 30% non ha nessun interesse.

²⁸¹ Istat, Statistiche Report, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, 2015, p.8.

<https://www.istat.it/it/files/2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf?title=Integrazione+scolastica+degli+stranieri+-+15%2Fmar%2F2016+-+Testo+integrale.pdf>, (consultato il 04.07.2017)

Per quello che riguarda l'uso della lingua araba nel tempo libero:
 il 65% vede canali arabi (lingua dialettale e classica), il 35% no; solo il
 29% utilizza l'arabo nella navigazione in rete.

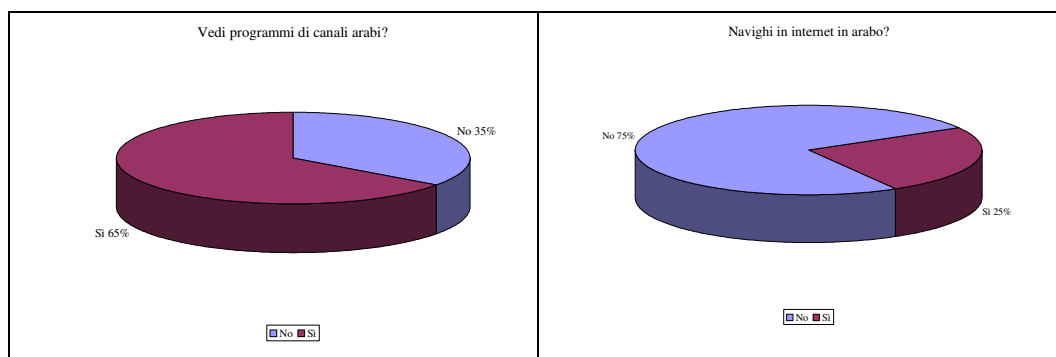


Grafico 7.31. L'uso dell'arabo in alcune attività del tempo libero: veder i canali arabi / navigare in arabo in internet .

Il 96% manda sms, comunica su Facebook con amici e/o parenti arabi. Per quanto riguarda la tastiera usata, il 48% del campione utilizza l'arabo in trascrizione o quello ormai diffuso come lingua delle chat, rispetto al 13% che usa soltanto la tastiera araba e il 28% per l'italiano.

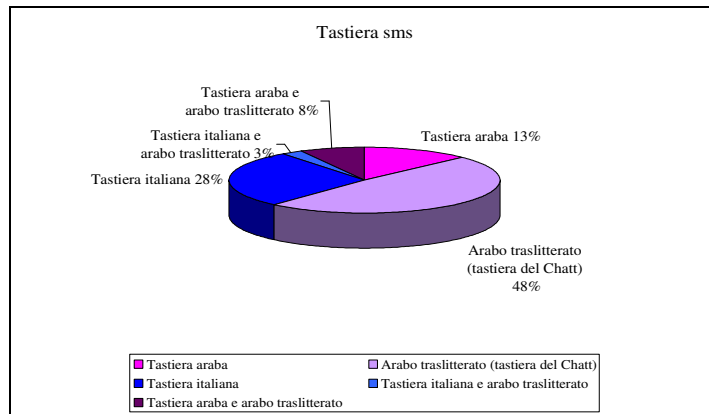


Grafico 7.31.1. Tastiere usate per inviare sms.

Il 77% del campione legge libri, il 23% non legge. Tra coloro che leggono:
 il 90% legge solo in italiano e il 10% legge sia in arabo che in italiano.

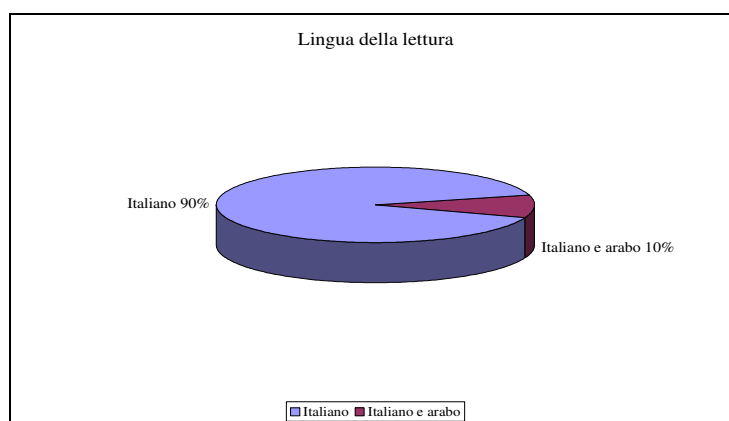


Grafico 7.32. Lingua delle lettura libri, fumetti ecc..

Credo religioso: l'89% di essere musulmano, l'8% cristiano, il 3% ateo.

- Sono musulmano, sono stato abituato e cresciuto a considerare che la mia religione sia l'amore. Cerco di pensare in modo razionale. La religione per me non è ubbidienza senza ragionare, credo nell'Islam moderato, un Islam con una mentalità aperta. Ad esempio osservo il Ramadan perché così mi sento vicino a tutti quelli che non hanno da mangiare nei paesi arabi.

7.7. I genitori, storia migratoria e trasmissione della lingua e cultura araba

Composizione della famiglia

La maggior parte del campione ha una famiglia numerosa (le famiglie composte da più di quattro membri sono più del 67%).

Storia migratoria

Nel 42% dei nuclei famigliari, il padre è arrivato in Italia da più di 30 anni, 34% è arrivato da 26 a 30 anni, 13% da 21 a 25, 8% da 16 a 20 anni e solo il 3% meno di 15 anni. Dati che cambiano per quello che riguarda la madre, solo 5% delle madri sono arrivate da più di 30 anni, il 18% da 26-30 anni, il 34% da 21-25 anni, il 25% da 16-20 anni e il 13% da meno di 15 anni.

Motivi dell'immigrazione

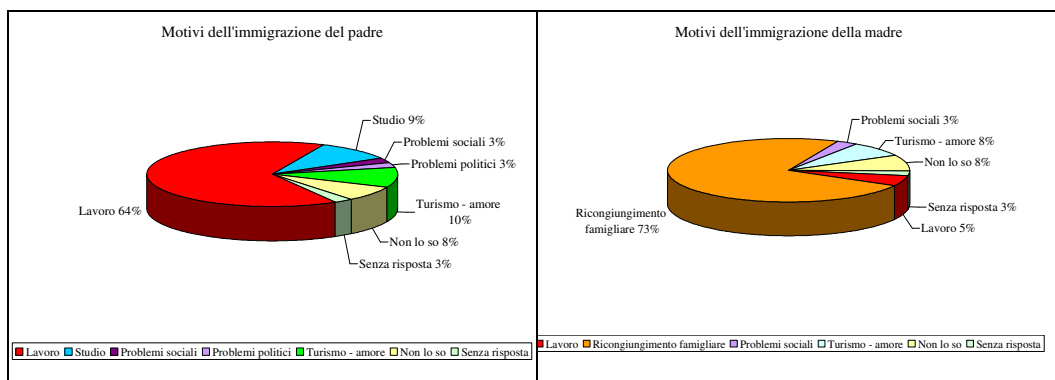


Grafico 7.33. Motivi dell'immigrazione dei genitori.

- Padre: 64% per lavoro; 10% turismo o per amore; 9% per studio; 6% per problemi politici o sociali e l'11% del campione non sa o non ha risposto.

- Madre: 73% ricongiungimento familiare; 8% turismo o per amore; 5% per lavoro; 3% per problemi sociali; l'11% del campione non sa o non ha risposto.

Livello di istruzione

Padre: 27% con laurea, 37% diploma, 18% scuola media e il 3% scuola primaria.

Madre: 20% laurea, 42% diploma, 15% scuola media e l'8% scuola primaria.

Si nota una omogeneità del livello di istruzione fra i due genitori ed entrambi hanno raggiunto un buon livello di istruzione (diploma o laurea: 64% dei padri e 62% delle madri).

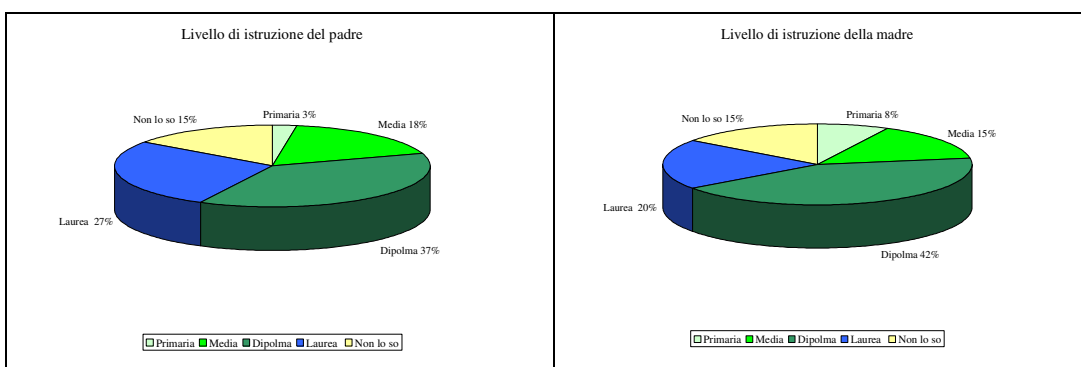


Grafico 7.34. Livello d'istruzione dei genitori.

Genitori e trasmissione della lingua araba

Anche per questo campione di studenti della scuola secondaria di II grado, appare in modo molto chiaro quali siano state le scelte dei genitori nel trasmettere la lingua araba ai figli. Si sono somministrate domande inerenti la frequenza nell'uso dell'arabo nell'ambiente familiare, domande sul luogo in cui si è appresa la variante dialettale (94% a casa) e l'arabo standard (32% a casa), valutando anche altre possibilità, quali la moschea o le scuole arabe o altro: i dati riflettono la fermezza dei genitori nel trasmettere la lingua e la cultura arabo-islamica ai figli. All'interno di questo gruppo, si registra anche il fatto che due copie dei genitori degli intervistati hanno tolto i propri figli dalla scuola primaria italiana e li hanno inviati nel paese di origine per acquisire la lingua; un'altra coppia ha scelto la scuola primaria araba a Roma.

Alla domanda: "I tuoi genitori ti aiutano a imparare l'arabo?" le risposte sono state: 45% Sì sempre; 47% Sì, qualche volta; 8% No.

Si nota la diminuzione del ruolo dei genitori nel trasmettere la lingua araba rispetto ai genitori degli studenti universitari.

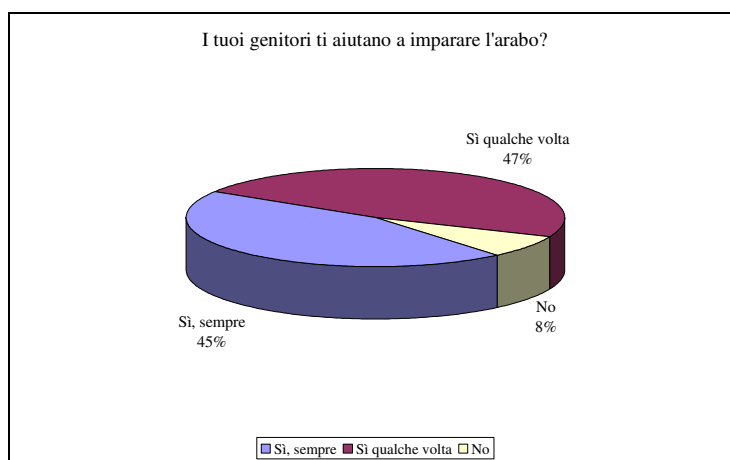


Grafico 7.35. I genitori e la trasmissione della lingua araba.

Andare nel paese di origine, soprattutto nei casi dove la risposta è stata "periodicamente" o "spesso", riflette la volontà dei genitori di mantenere il contatto vivo con le radici.

7.8. La scuola

Al 62% del campione piace la scuola a fronte di un 38% a cui la scuola non piace.

La scuola come luogo di conoscenza

I motivi di questo piacimento sono: Imparare cose nuove per il 60%, Socializzare e conoscere nuovi amici per il 32% , tutti e due i motivi per l'8%. Come notiamo la maggior parte del campione considera la scuola un luogo di acquisizione delle nuove conoscenze, il 32% associa l'apprendimento alla socializzazione.

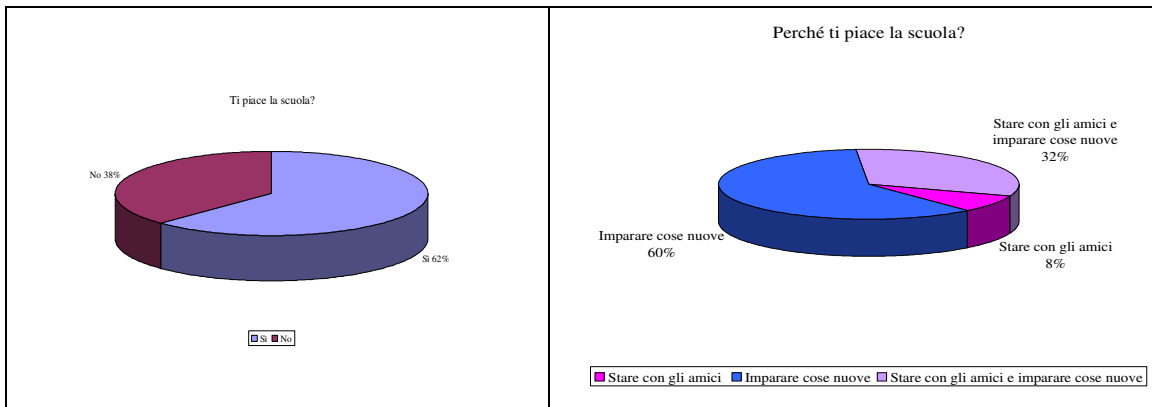


Grafico 7.36. Il campione e la scuola.

- *A scuola costruisco la strada per il mio futuro.*
- *Mi aiuta a raggiungere i miei obiettivi.*
- *La scuola amplia ogni giorno i miei orizzonti.*
- *Mi prepara ad affrontare la vita.*
- *Senza la scuola saremmo tutti ignoranti e sarebbe impossibile comunicare.*
- *Perché ti potrebbe dare una buona conoscenza di cose nuove e come relazionarsi con le persone.*
- *Ultimamente sto capendo il suo ruolo nella mia formazione.*
- *La scuola mi dà l'opportunità di imparare molte cose.*

Si nota che la scuola non piace a più del terzo del campione per motivi vari:

- *Non supporto prendere ordini dai professori.*
- *Non mi piace la mia scuola, ultimamente non mi sento a mio agio in questo ambiente e non ho più voglia di studiare.*
- *La scuola è faticosa per me, preferisco fare altro.*
- *Non mi piace svegliarmi presto.*
- *Non mi piace studiare.*
- *Non mi piace la scuola, è tanto noiosa.*

- *Non mi piace la scuola perché non ho voglia di studiare, ma ho tanta voglia di disegnare e esprimere la mia creatività artistica.*

La scuola e la socializzazione

Secondo il campione, la scuola é anche un luogo per socializzare, acculturarsi e conoscere nuovi amici. Il 97% del campione dichiara di avere buone relazioni con amici e amiche e con i docenti.

Gli amici: il 50% ha amici italiani e arabi e provenienti da altri paesi. Il 13% ha solo amici italiani, il 5% ha solo amici arabi, e il 29% non dà nessuna importanza al paese di origine degli amici.

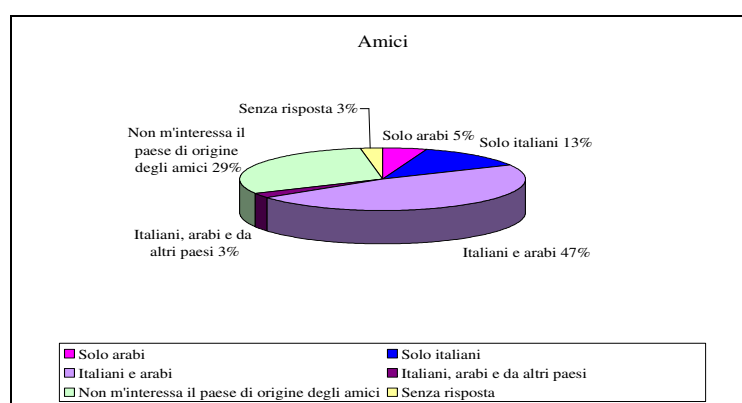


Grafico 7.37. Nazionalità degli amici.

Secondo i risultati della ricerca dell'Istat sull'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni²⁸², oltre il 50% dei ragazzi stranieri nati in Italia o arrivati in età prescolare frequenta, al di fuori della scuola, solo ragazzi italiani mentre oltre il 35% vede sia ragazzi italiani che stranieri, e il 12% frequenta solo stranieri. I dati sono difficili da confrontare con i risultati di questa ricerca per due motivi: la domanda sugli amici è generica e non specifica gli amici fuori dell'orario scolastico; si è aggiunta l'opzione "non m'interessa il paese di origine dei miei amici".

Inserimento e insuccesso scolastico

²⁸² Si veda Istat, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, cit. p. 7

Il 70% del campione non ha avuto problemi con i compagni di classe, a fronte di un 30% che invece ne ha avuti.

- Qualche volta ho problemi con gli amici, forse perché sono arabo e mi comporto a volte in maniera diversa, ho altri tipi di preoccupazioni o problemi rispetto a loro.

Il 90% del campione non ha avuto problemi con gli insegnanti e solo il 10% ne ha avuti.

L'insuccesso scolastico: il 25% del campione ha ripetuto almeno un anno scolastico. Questa informazione si avvicina ai dati della ricerca Istat, già citata, secondo la quale, la quota di coloro che hanno dovuto ripetere uno o più anni scolastici è più elevata nelle scuole secondarie di secondo grado: per gli stranieri nati in Italia la percentuale sfiora il 29% e per i nati all'estero supera il 37%. Lo scarso numero dei nati all'estero del campione (solo 3 su 40) non permette di affermare tale ipotesi per gli arabofoni (anche se 2 tra questi 3 hanno ripetuto un anno scolastico). La ricerca Istat inserisce anche i risultati dei pari: quasi il 22% degli italiani ha dovuto ripetere almeno un anno scolastico.²⁸³

| | Secondarie di II grado | | | |
|-------------------|-------------------------------|---------------|---------------|--------|
| | No, mai | Sì, una volta | Sì, più volte | Totale |
| Alunni italiani | 78,0 | 16,1 | 5,8 | 100,0 |
| Alunni stranieri | 64,2 | 27,1 | 8,8 | 100,0 |
| - nati in Italia | 71,2 | 22,3 | 6,5 | 100,0 |
| - nati all'estero | 62,5 | 28,2 | 9,3 | 100,0 |

Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

Tabella 10. Alunni stranieri nelle scuole secondarie che hanno dovuto ripetere o meno anni scolastici in Italia, per tipo di scuola, cittadinanza e paese di nascita (a). Anno 2015, valori percentuali

7.9. Integrazione

Dai punti appare chiaro che i soggetti sono ben integrati, riescono a socializzare ed acculturarsi. Per approfondire di più e capire il legame con l'Italia sono state poste quattro domande di cui tre riguardano l'Italia e uno la discriminazione.

²⁸³ Istat, Statistiche Report, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, cit. p. 4

7.9.1. Legame con l'Italia

Alla domanda: “Ti piace l'Italia?” : L'Italia piace a tutti senza eccezione.

In risposta alla domanda: “Cosa ti piace di più dell'Italia e che vorresti avere anche nel paese di origine?”

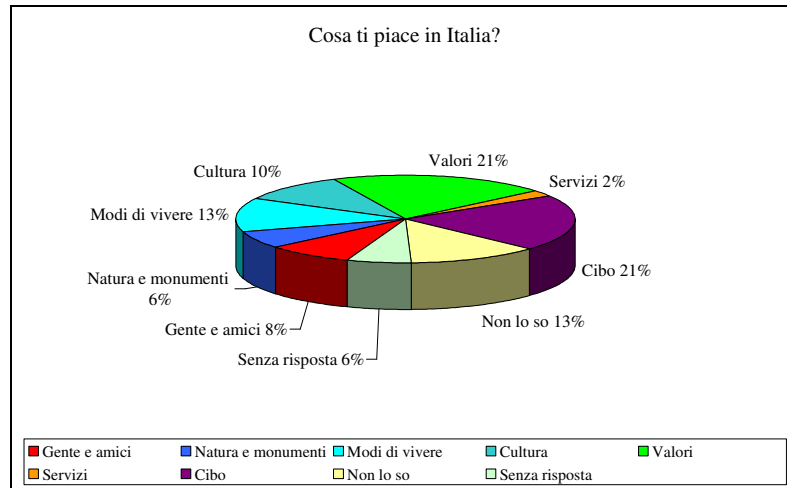


Grafico 7.38. Quello che piace di più in Italia.

- Valori: 21%

- *La democrazia e la libertà.*
- *La giustizia.*
- *La tolleranza e l'accettazione della comunità LGBT.*

- Cibo: 21%

- *Il cibo e soprattutto la mozzarella.*

- Modi di vivere: 13%

- *La mentalità occidentale.*
- *La tecnologia e il progresso.*
- *Macchinari che potrebbero migliorare il mio paese.*
- *L'ordine e l'organizzazione, e un po' di serenità perché in Egitto c'è un casino e la gente fa come le pare.*
- *La tranquillità, l'Egitto è troppo chiassoso.*

- Cultura: 10%

- *La lingua e la cultura italiana e il modo di vivere.*
- *La moda, l'arte, gli artisti.*
- Gente e amici: 8%
 - *Le tradizioni, la cultura, il modo di fare socievole degli italiani, la cucina.*
 - *I miei amici, il cibo, le spiagge, le strade e i centri commerciali.*
- Natura e monumenti: 6%
 - *Il verde.*
- Servizi: 2%
 - *La sanità, gli ospedali e l'igiene.*

Anche se l'Italia piace a tutto il campione, non tutti vogliono rimanere nel territorio italiano nel futuro. Alla domanda: "Vuoi rimanere in Italia in futuro?": il 47% non vuole rimanere in Italia nel futuro. Il 43% vuole rimanere e il 10% non lo sa per il momento.

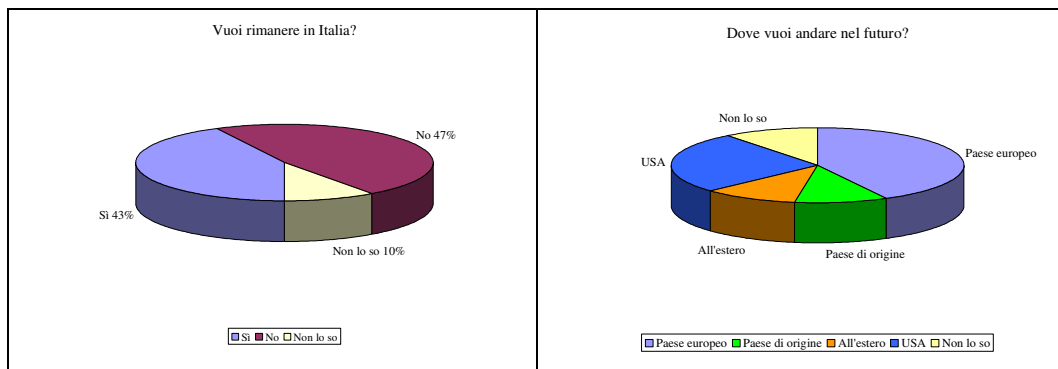


Grafico 7.39. *Vuoi rimanere in Italia? / Dove vuoi andare nel futuro?*

Il 47%, non vuole rimanere: il dato si avvicina ai dati Istat, secondo i quali molti i ragazzi italiani (42,6%) e stranieri (46,5%) da grandi vorrebbero vivere all'estero.

- *Voglio andare in Inghilterra, o in Germania, non importa, la crisi fa scappare tutti*

La maggioranza, il 42%, mira ad andare in un paese europeo, il 26% negli USA e l'11% nel paese di origine²⁸⁴.

7.9.2. Discriminazione

Il senso di appartenenza è influenzato dalle discriminazioni subite. Alla domanda: "Hai subito atti discriminatori?", le risposte sono state: il 23% dichiara di essere stato trattato in modo diverso degli altri o discriminato, mentre 77% non ha mai subito atti discriminatori.

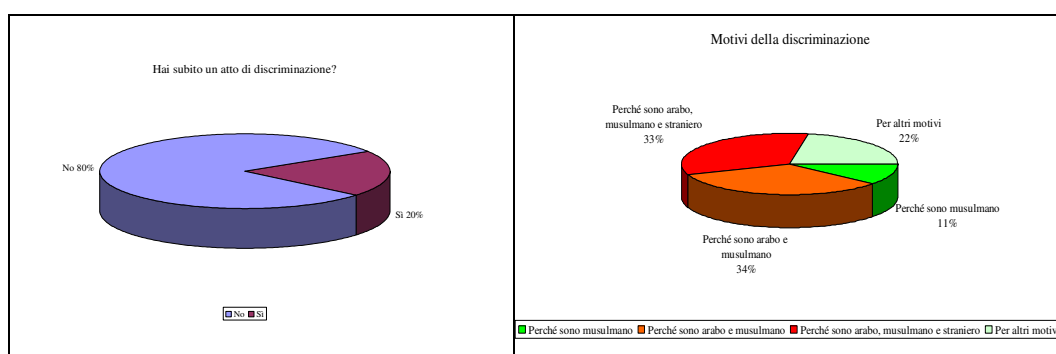


Grafico 7.40. Discriminazione / Motivi della discriminazione

Motivi della discriminazione: per l'11% l'essere musulmano, per il 33% l'essere arabo e musulmano; per il 34% l'essere arabo, musulmano e straniero; il 22% per altri motivi.

- Mi fanno sentire straniera, ma io sono italiana, tutto questo perché sono marocchina e musulmana e perché porto il velo, mi guardano in modo strano e mi fanno sentire straniera.

- Sono discriminato perché sono arabo e musulmano, diciamo perché sono diverso.

Tuttavia l'essere trattato in modo diverso non è concepito sempre nel senso negativo:

- Mi trattano ogni tanto in modo diverso, ma nel senso positivo, mi aiutano di più.

²⁸⁴ I dati si avvicinano molto ai risultati della ricerca Istat, secondo la quale gli Stati Uniti sono il paese che attrae maggiormente tutti i giovani, indipendentemente dalla cittadinanza (31,9% per gli italiani e 30,1% per gli stranieri); seguono il Regno Unito (10,7%) e la Germania (10%). Tuttavia, sia gli italiani sia gli stranieri nati in Italia collocano al secondo posto il Regno Unito, mentre gli stranieri nati all'estero la Germania. Ivi, p. 11.

7.10. Identità e appartenenza culturale

Per arrivare al punto essenziale della ricerca, la lingua e l'identità degli arabofoni, è stata formulata la domanda: "Ti senti più ...?"

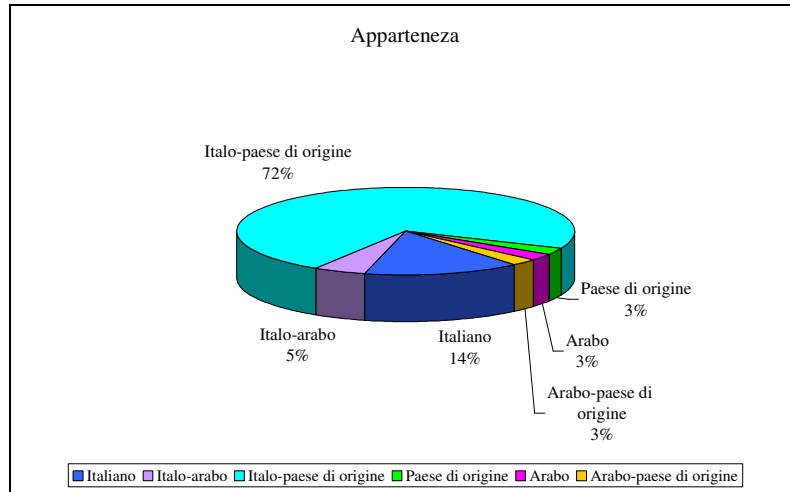


Grafico 7.41. Appartenenza.

Si nota che la maggior parte del campione si considera, italiana con il trattino, la percentuale più alta è quella di italo-paese di origine, seguiti da italiano per il 14%, e italo-arabo per il 5% .

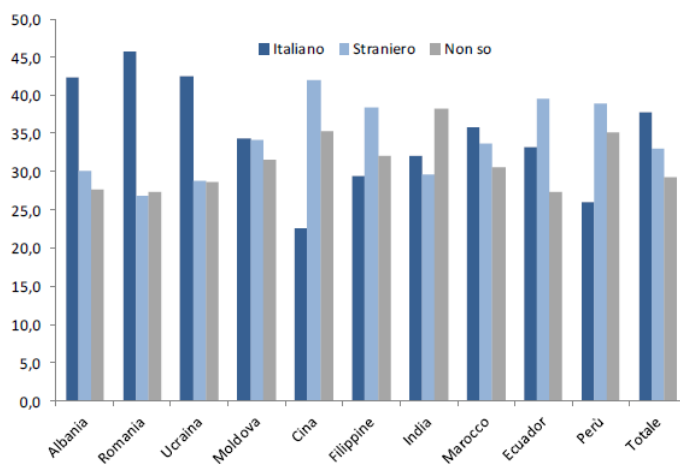
Questi dati sono paragonabili, ma solo parzialmente, con i risultati della ricerca Istat per i seguenti motivi:

- Il questionario Istat dava tre scelte: Italiano – Straniero – Non so, mentre il questionario di questa ricerca dava la possibilità di scegliere fra: Italiano, Italiano-arabo (o paese di origine), Arabo, Altro, evitando l'uso della parola straniero.

- Il questionario Istat era rivolto a tutta la seconda generazione e non agli arabofoni (anche se alcuni risultati riguardavano i marocchini ma non gli altri paesi arabi)

- Il questionario Istat era rivolto agli studenti della scuola secondaria di I e II grado insieme (i dati in questo capitolo si riferiscono alla scuola secondaria II grado).

Dall'indagine Istat emerge che la quota di coloro che si sentono italiani sfiora il 38%; il 33% si sente straniero e poco più del 29% non è in grado di rispondere alla domanda²⁸⁵.



Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

Tabella 11. Alunni stranieri nelle scuole secondarie che hanno dichiarato di sentirsi italiani o stranieri per principali cittadinanze. Anno 2015, valori percentuali (Fonte Istat²⁸⁶)

La tavola Istat dimostra che il 36% dei marocchini si sente italiano, il 34% straniero e il 30% non lo sa.

7.10.1. Italia o il Mondo Arabo?

Il 18% si sente italiano, un dato che va in un certo senso in contraddizione con l'alta percentuale di quelli che considerano l'italiano come lingua materna, la maggior parte, il 74%, del campione si sente italiano con il trattino: italo-paese o italo-arabo, solo l'8% si sente arabo o arabo/paese di origine.

²⁸⁵ Istat, Statistiche Report, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, cit. p. 9.

²⁸⁶ <https://www.istat.it/it/files/2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf?title=Integrazione+scolastica+degli+stranieri+-+15%2Fmar%2F2016+-+Testo+integrale.pdf>, (consultato il 04.09.2017).

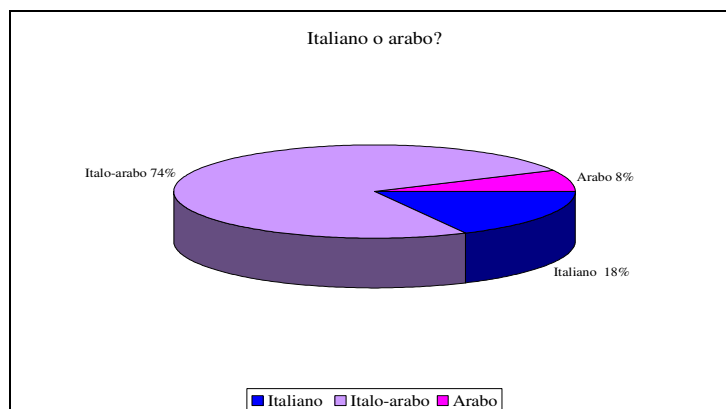


Grafico 7.42. Italiani o arabi?

7.10.2. Mondo arabo o paese di origine?

Alla domanda sull'appartenere più al mondo arabo o al paese di origine:

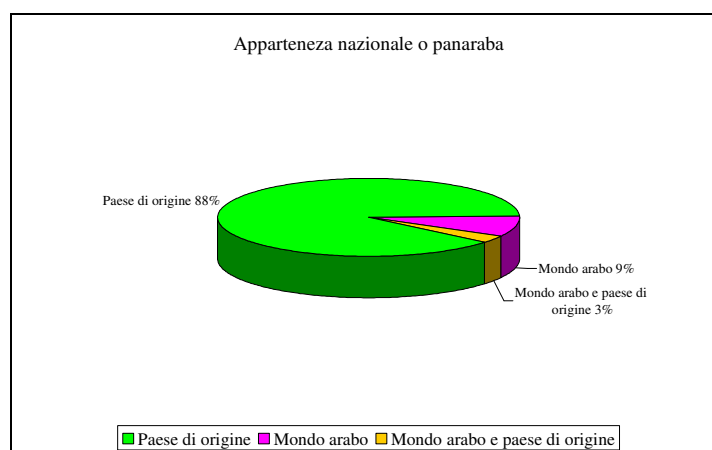


Grafico 7.43. Appartenenza nazionale o panaraba

I dati ci fanno capire che l'appartenenza al paese di origine è molto più sentita dell'appartenenza alla nazione araba in quanto tale.

- Per me non c'è nessuna differenza fra l'essere arabo e marocchino, l'arabo è marocchino.

- Mi sento marocchina ma anche italiana. Dal momento che non capisco bene l'arabo, allora come posso essere solo araba?

7.10.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria

Infine il 33% del campione ha aggiunto all'appartenenza etnica l'appartenenza religiosa (islamica). Le combinazioni sono: italo-musulmano per il

25%, Italo-arabo-musulmano per il 25%, Italo-paese di origine-musulmano per il 50%.

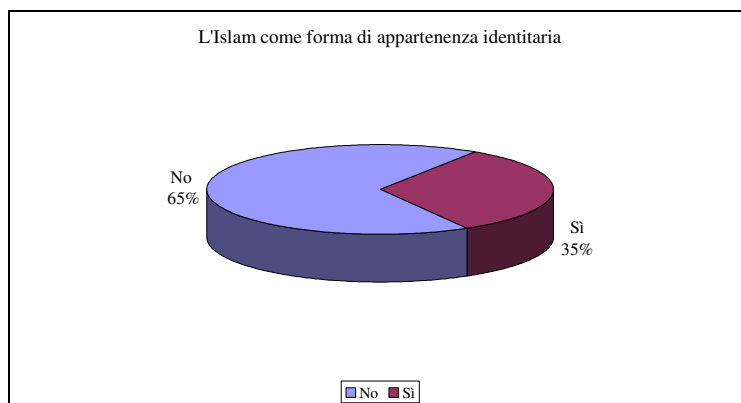


Grafico 7.44. *L'Islam come forma di appartenenza identitaria.*

Conclusioni

1- Dati generati: il 92% è nato in Italia mentre l'8% è nato nel paese di origine e arrivato in Italia in età prescolastica. Le femmine coprono il 60% del campione di fronte al 40% dei maschi.

La fascia più numerosa nel campione è di 16 anni. Il 95% è figlio di coppie arabe che sono sempre dello stesso paese di origine, tranne una (padre egiziano e madre marocchina). Tutti sono della 2G, tranne un caso (3G).

2- La lingua di padronanza non è sempre la lingua più amata o la lingua materna. Per molti la lingua di padronanza è l'italiano che è anche la lingua materna, la più amata è l'inglese (che in questa fase supera l'arabo), seguita dall'arabo.

3- La lingua più usata per funzioni razionali è l'italiano, che in questa fase, per metà del campione, diventa anche la lingua scelta per esprimere emozioni.

4- Lingua nella sfera familiare: c'è una disomogeneità nell'uso delle lingue nella sfera familiare a seconda dell'interlocutore: con i genitori, e soprattutto con la madre e i parenti arabi in Italia si usa più l'arabo; con i fratelli e amici arabi più l'italiano, con la scomparsa della scelta "più in arabo". Anche in questa fase la madre assume nella famiglie immigrate arabe un ruolo più importante nella trasmissione e la conservazione della lingua araba. In media l'arabo per il 39% (più in arabo o solo in arabo) risulta più usato dall'italiano, 25% (più o solo in italiano). Con i nonni si parla quasi esclusivamente in arabo.

5- Conoscenza dell'arabo: il 97% del campione dichiara di sapere l'arabo o una sua variante dialettale. I dialetti arabi usati sono otto. Il dialetto più usato è il marocchino seguito dall'egiziano. Nessuno dalla zona del Maghreb conosce il berbero. Il 13% del campione considera il dialetto una lingua a sé.

6- Le differenze fra le varianti dialettali e l'arabo standard :

a- sono legate al luogo dove queste vengono apprese: il dialetto soprattutto a casa. L'arabo standard si apprende soprattutto nelle scuole delle moschee in Italia, poi a casa con i genitori.

b- riguardano le differenze nelle abilità di ascolto (Dialetto: 86% capisce tutto o quasi tutto / arabo standard 32% la maggior parte e nessuno del campione capisce tutto) e di espressione (l'87% si esprime benissimo o abbastanza bene in dialetto. In arabo standard solo il 15% si esprime bene e nessuno riesce ad esprimersi benissimo o abbastanza bene). Le altre abilità non sono confrontabili per la natura orale delle varianti dialettali.

C'è un certo equilibrio fra le due abilità di comprensione ed espressione nelle varianti dialettali.

L'abilità più sviluppata nel arabo standard risulta la lettura (il 32% molto bene o abbastanza bene, e il 32% capisce la maggior parte di quello che legge) seguita dalla scrittura (nessuno scrive molto bene, il 37% scrive bene o abbastanza bene) e alla fine la comprensione.

7- Il legame con la lingua araba: è un legame forte, il 69% del campione vuole approfondire le proprie conoscenze in arabo e la lingua è un motivo di fierezza per il 67%, viene percepita come profondo legame con il paese di origine e come un'espressione della propria identità per il 14% e viene associato alla religione islamica per il 14%.

8- Bilinguismo o plurilinguismo: il 90% del campione dichiara di essere bilingue italiano-dialetto arabo, o plurilingue in quanto padroneggia italiano - variante dialettale - arabo standard, o per conoscenza di un'altra lingua madre (l'amarico per alcuni soggetti del campione). Il bilinguismo del campione non è perfetto e sentirsi bilingue o plurilingue non è vincolato alle proprie abilità linguistiche soprattutto per quello che riguarda l'arabo standard. (soggetti che sanno solo l'alfabeto arabo si sentono bilingui).

9- Il legame con il paese di origine è molto forte, il 77% lo visita periodicamente o spesso. Il 97% del campione dichiara che gli piace il paese di

origine soprattutto per il legame con parenti e amici, per la cultura arabo islamica intesa come modi di vita sociale, mentalità nonché per il clima, i monumenti e cibo.

Rispetto al campione universitario, quest'ultimo dà meno importanza al legame tra le conoscenze linguistiche e l'interesse verso il paese di origine, che comunque sfiora il 55%.

10- Il tempo libero, la socializzazione e uso dell'arabo: le attività del campione nel tempo libero rivelano un buon grado di socializzazione e interessi culturali, un buon livello di uso della lingua araba, ma diminuisce l'interesse per la cultura araba rispetto al campione universitario.

Per quel che riguarda il credo religioso, il campione rispecchia la situazione nel mondo arabo. L'89% crede nell'Islam (il 92% di loro sono osservanti).

11- La famiglia, i genitori, la storia immigratoria e la trasmissione della lingua araba: il 67% del campione vive in famiglia numerosa (minimo 5 persone). Nel 42% dei casi il padre è arrivato in Italia da più di 30 anni per lavoro, e la madre da meno di 25 anni usufruendo delle leggi di ricongiungimento familiare. I genitori hanno un buon livello di istruzione (il 64% dei padri e il 62% delle madri hanno un diploma o una laurea).

I genitori hanno un ruolo importante nella trasmissione e conservazione della lingua araba.

12- La scuola: La scuola piace al 62% del campione, soprattutto per imparare cose nuove (per il 60%). Quasi tutti hanno buoni rapporti sia con gli amici che con gli insegnanti. Il 50% ha amici arabi e italiani, ma il 30% di loro ha dichiarato di aver avuto problemi con gli alunni in fasi scolastiche precedenti.

Il 25% del campione ha dovuto ripetere almeno un anno scolastico (percentuale più alta di quella dichiarata dal campione universitario).

La scuola e la lingua araba: l'85% del campione non ha la possibilità di studiare l'arabo nella scuola italiana, il 62% lo vorrebbe, il 77% vuole aprire l'insegnamento anche agli studenti italiani.

13- Integrazione: il campione è ben integrato, la scuola rappresenta per la maggior parte degli intervistati un luogo per socializzare e conoscere nuovi amici. Il 20% del campione è stato trattato in maniera diversa o ha subito una certa discriminazione soprattutto nelle scuole elementari e medie.

L'Italia piace a tutti, senza eccezione, soprattutto per i valori, il modo di vivere e il cibo. Malgrado ciò, il 47% del campione non vuole rimanere in Italia nel futuro (la maggior parte vorrebbe andare in un altro paese europeo, solo una piccola parte vorrebbe tornare nel paese di origine).

14- Appartenenza: solo il 15% si sente italiano, nonostante l'italiano sia la lingua di padronanza e la lingua materna per la maggior parte del campione, e malgrado la buona integrazione e l'altissimo gradimento dell'Italia e dei suoi valori. La maggioranza si sente italo-arabo (nella variante legata al paese di origine) un sentimento che si rivela più forte dell'appartenenza ad una nazione araba. L'Islam rappresenta per il 33% del campione una espressione di appartenenza identitaria (associata all'appartenenza etnica o nazionale).

CAPITOLO 8

GLI STUDI LIVELLO SCUOLE SECONDARIA I GRADO

Questo capitolo mira a chiarire le relazioni e le reciproche interdipendenze fra lingue e culture d'origine nella costruzione identitaria colte in una fase particolare, quella pre-adolescenziale, laddove avviene la costruzione e lo sviluppo dell'identità. Sono state prese in considerazione:

1- La specificità della fase pre-adolescenziale dei ragazzi che hanno una storia familiare immigratoria.

2- L'esigenza dei ragazzi nell'età compresa tra i 10-15 anni di volersi distaccare, o mostrare atteggiamenti critici verso i modelli familiari in generale: ciò può rivelarsi più complicato in quanto nati e cresciuti in un paese diverso del paese di origine dei genitori, per modi di vivere, usanze, valori, lingua e religione.

3- Lo sforzo costante, da parte dei figli degli immigrati, di mediazione per adattarsi e convivere con le diversità culturali, mediando tra origini e contesto attuale, considerando anche il ruolo di mediatore linguistico quando i genitori hanno difficoltà linguistiche: in questi casi, è come se i figli assumessero il ruolo dei genitori.

Uno degli studi sull'integrazione delle seconde generazioni è stato svolto dall'Istat²⁸⁷ e citato nel capitolo precedente. Tale studio è stato realizzato su un campione che comprendeva anche alunni della scuola media di primo grado.

Nonostante la fase pre-adolescenziale (prima adolescenza) sia delicata e importante nella costruzione dell'identità personale, i studi di settore eseguiti sino ad ora sono pochi, legati alla situazione regionale o provinciale, svolti su campioni che comprendevano alunni stranieri di tutte le nazionalità, e non riguardavano gli arabofoni in particolare, né prendevano in considerazione il ruolo della lingua araba nella costruzione identitaria della seconda generazione degli alunni arabofoni. Citiamo ad esempio, una ricerca realizzata nel 2003 nella provincia di Bologna su campione di studenti di seconda generazione di fascia di età fra (10-15 anni) sviluppata attraverso il punto di vista degli insegnati ed

²⁸⁷ Istat, Statistiche Report, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, cit. pp. 1-22.

operatori sociali²⁸⁸. Segnaliamo un altro esempio, lo studio “Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un’indagine sociolinguistica a Pavia e Torino” curato da Marina Chini²⁸⁹. Un gruppo di ricercatori dall’Università di Pavia ha svolto una indagine sociolinguistica su due campioni, uno di loro composto da alunni (la maggior parte di loro nella scuola secondaria di I grado) con una storia migratoria, ma gli arabi (marocchini e egiziani) costituiscono solo il 15% degli intervistati e quelli nati in Italia o arrivati in età prescolastica sono solo il 20% del campione, ciò rende i risultati inconfondibili con questa ricerca²⁹⁰.

Questo capitolo mira a esplorare una fase di età importantissima per lo sviluppo dell’identità di ogni individuo, per il senso di appartenenza e il vero inserimento sociale. In questa circostanza l’ambiente scolastico e quello legato alle amicizie assume una rilevante importanza. I giovani in questa età si trovano ad affrontare due impostazioni di vita e di valori: la prima trasmessa dai familiari e l’altra proposta nel contesto scolastico, attraverso il contatto con compagni e amici che hanno vissuto presumibilmente in una realtà diversa, anche parzialmente, rispetto a quella di un figlio di immigrati. Il giovane è costretto a “meditare” o “negoziare” fra le due realtà. Una operazione non sempre facile o priva di difficoltà anche perché avviene nella fase di frattura col mondo dell’infanzia, con l’identità di bambino e la tendenza generale di distacco, di assunzione di atteggiamenti critici rispetto ai modelli familiari.

8.1. Dati generali

Gli istituti scolastici che hanno aderito alla ricerca sono due:

Scuola Secondaria I grado “Anna Frank” (I.7. Via Cornelia 73)

I Plessi Pieve Fosciana e Quartararo (I.7. Via Cutigliano 82).

²⁸⁸ Osservatorio provinciale sull’immigrazione, 2G “*Stranieri non immigrati. I figli degli immigrati. Seconde generazioni in provincia di Bologna*”, Bologna, novembre, n. 3, 2005. sito: <http://www.cittametropolitana.bo.it/sanitasociale/Engine/RAServeFile.php/f/Documenti/3DossierFglidegliImmigrati.pdf>, (consultato il 14.06.2016).

²⁸⁹ CHINI M., (a cura) *Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un’indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, op. cit.

²⁹⁰ La ricerca è svolta nel 2002 sul repertorio linguistico, le competenze e gli usi linguistici di 414 minori immigrati in Italia soggiornanti nella provincia di Pavia e di Torino. I risultati hanno illustrato il ricco patrimonio linguistico composto da più di quaranta lingue senza contare le varietà dialettali e ha sottolineato il ruolo crescente della lingua italiana e un processo di slittamento graduale dalla lingua di origine verso l’italiano.

Gli altri intervistati sono divisi fra diverse scuole secondarie di I grado, contattati in modo privato e fuori dell'orario scolastico (con l'aiuto del campione Università e il centro culturale tunisino a Roma).

Il campione è composto da 30 informanti.

Luogo di nascita, genere e fascia di età: l'83% del campione è nato in Italia, il 17% è nato nei paesi arabi e giunto in Italia in età prescolastica.

Le femmine coprono l'80% del campione di fronte al 20% ai maschi. Il dato è più alto della media nazionale relativo alla presenza delle alunne straniere nella scuola secondaria di I grado che raggiunge il 46,5%²⁹¹.

La fascia di età più numerosa del campione è di 13 anni.

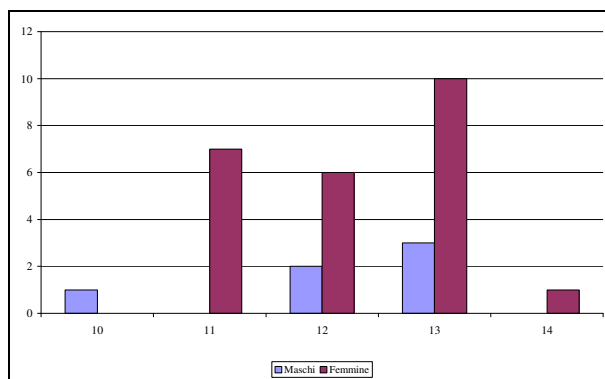


Grafico 8.1. Fascia di età.

II o III generazione?: il 97% del campione è dalla II generazione, il 3% dalla III generazione²⁹².

Figli di coppie arabe o miste?: il 3% del campione è figlio di coppie miste²⁹³, il resto di coppie arabe: tra questi, il 97% delle coppie arabe proviene dallo stesso paese arabo e nel 3% dei casi si tratta di figli di genitori provenienti da due paesi arabi diversi.²⁹⁴

8.2 Attitudini linguistiche

8.2.1. Lingue conosciute

²⁹¹ I.S.MU, *Alunni con cittadinanza non italiana: La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, cit., p. 25.

²⁹² È il caso di figlia di una madre egiziana dalla seconda generazione.

²⁹³ È il caso di un padre tunisino e una madre polacca.

²⁹⁴ Il padre sudanese e la madre yemenita.

Tutto il campione dichiara di sapere l'arabo o una variante dialettale dell'arabo. Due soggetti conoscono anche la lingua amarica²⁹⁵.

Il 23% del campione considera il dialetto una lingua a sé e fa una distinzione netta fra il dialetto e l'arabo.

- *Conosco tre lingue, l'italiano, l'inglese e il tunisino.*
- *E l'arabo?*
- *Non lo conosco bene, lo sto studiando adesso.*

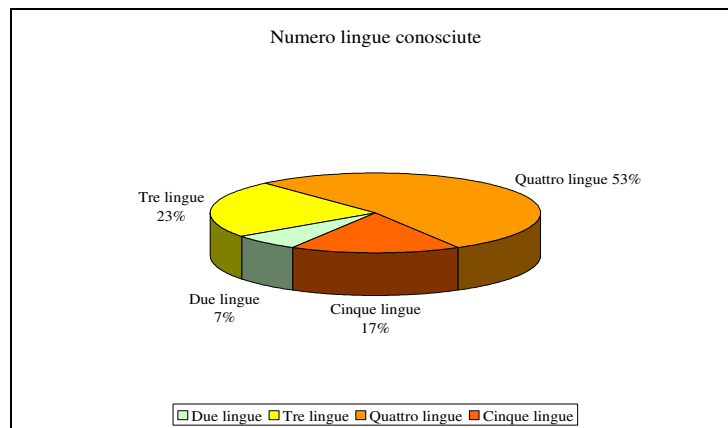


Grafico 8.2. Lingue conosciute.

Il 70% del campione conosce più di 3 lingue (comprese italiano e arabo), il 93% conosce una lingua straniera (accanto all'arabo e all'italiano). Da notare che il 43% dei maghrebini non conosce il francese.

8.2.2. Lingua di padronanza

La lingua di padronanza è: l'italiano per il 44%, italiano e arabo insieme senza distinzione per il 37%, l'arabo da solo per il 10%. Per il resto, il 9%, la lingua di padronanza è l'arabo con la lingua materna della madre, l'amarico per i figli delle due copie con madre yemenita, e l'italiano con l'inglese per la figlia della copia mista con madre polacca.

²⁹⁵ L'Amarico o il Mehri è una lingua semitica derivata dall'antico sud-arabico, parlata tuttora in Yemen orientale e in Oman centro-meridionale, come antico retaggio di una popolazione mesopotamica stanziata nel territorio dell'odierno Yemen a partire dal VIII secolo a.C. Cfr. DURAND O. Dialettologia araba, cit. p. 48.

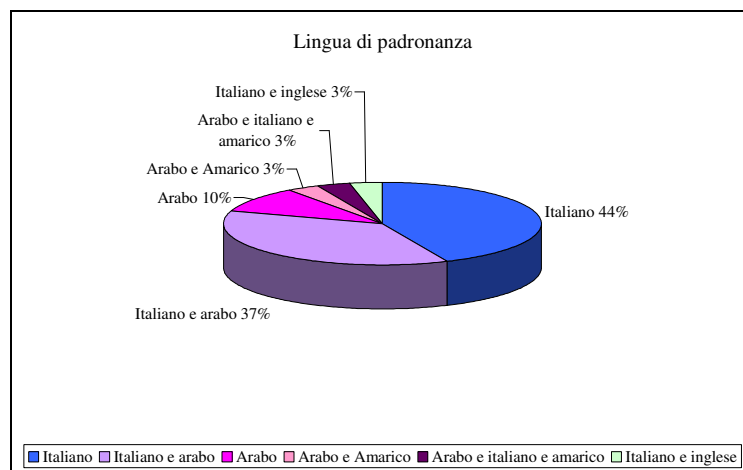


Grafico 8.3. Lingua di padronanza.

8.2.3. Lingua più amata

Per il 32% del campione l'arabo è la lingua più amata e per la stessa percentuale l'italiano è la lingua più amata; segue poi l'inglese per il 22% poi le altre lingue europee (francese e spagnolo) con l'11%. Ad un soggetto non piace alcuna lingua.

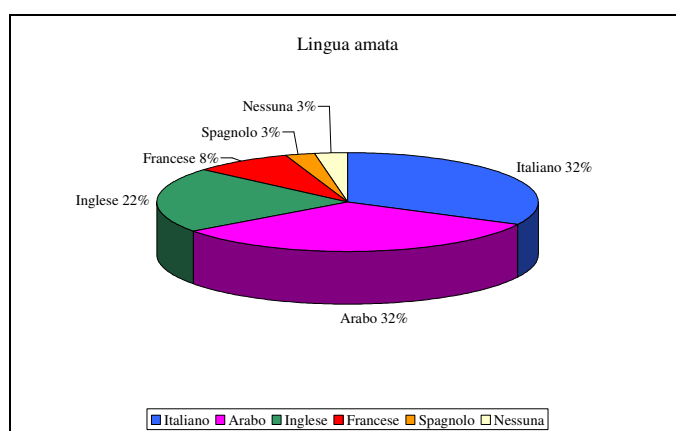


Grafico 8.4. Lingua più amata.

8.2.4. Lingua materna

La maggioranza, il 54%, considera l'italiano la propria lingua materna, mentre il 34% considera l'arabo come unica lingua materna, il 3% la lingua amarica. In questa fase diminuisce la percentuale di coloro che considerano sia l'arabo che l'italiano lingua materna (non supera il 3%); un altro 3% non riesce a stabilire quale lingua sia la propria lingua materna.

- La mia lingua materna è l'italiano perché sono nata qui, in Italia, quindi la mia lingua materna non può essere che l'italiano.

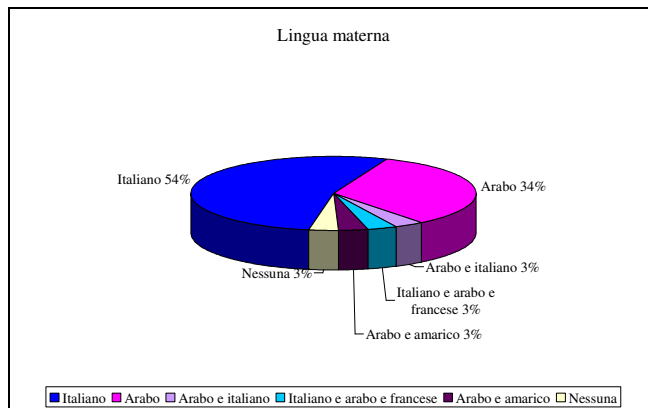


Grafico 8.5. Lingua materna.

8.2.5. Lingua più usata

Passiamo alla lingua più usata dal campione per funzioni spontanei, per contare e calcolare e all'uso cosciente delle lingua, prendere gli appunti: La maggior parte usa l'italiano per contare e calcolare (l'84%), il 13% alterna l'arabo con l'italiano e un solo soggetto usa esclusivamente l'arabo (si intende una variante dialettale).

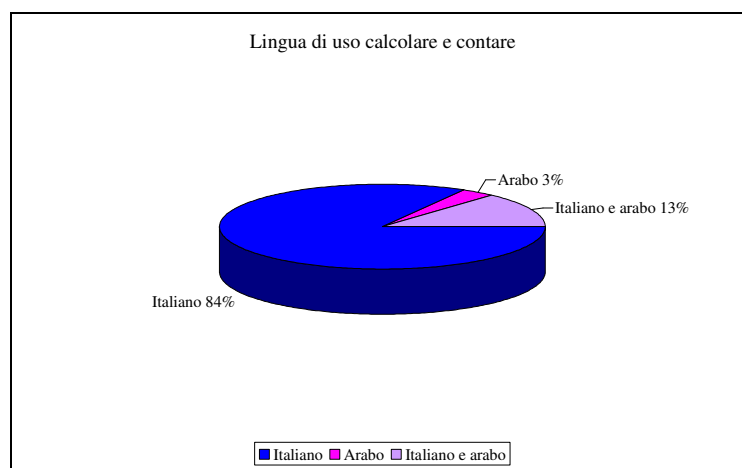


Grafico 8.6. Lingua usata per funzioni spontanee.

Per prendere gli appunti nessuno usa l'arabo né da solo né in alternanza con l'italiano.

Per l'uso emozionale, esprimere rabbia o gioia: Il 44% usa l'italiano, il 30% usa l'arabo e il 20% alterna l'arabo con l'italiano.

- *Quando sono a scuola, esprimo la mia rabbia in arabo, così non mi capiscono, e dico quello che mi pare, ma quando sono a casa uso l'italiano, mia madre non lo capisce bene.*

- *Mi capita di usare l'inglese quando sono molto arrabbiata, lo uso senza pensare.*

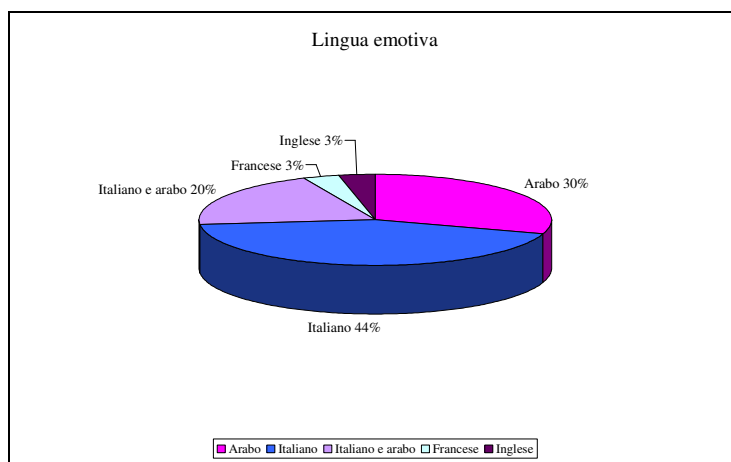
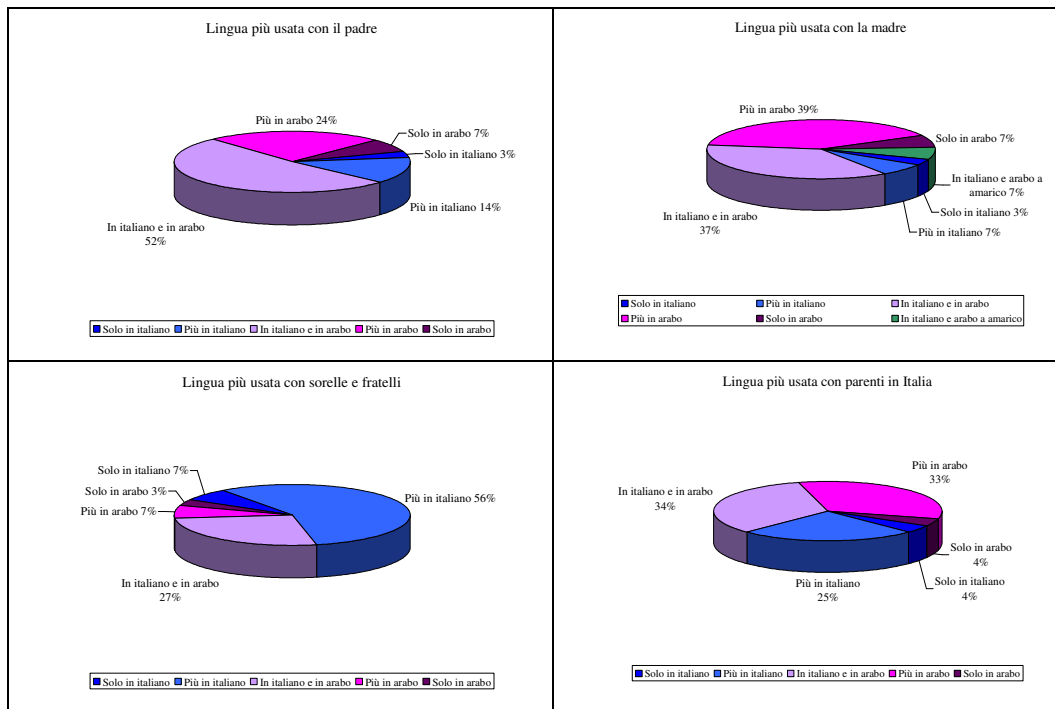


Grafico 8.7. Lingua emotiva.

Passando alla lingua più usata nella sfera personale:



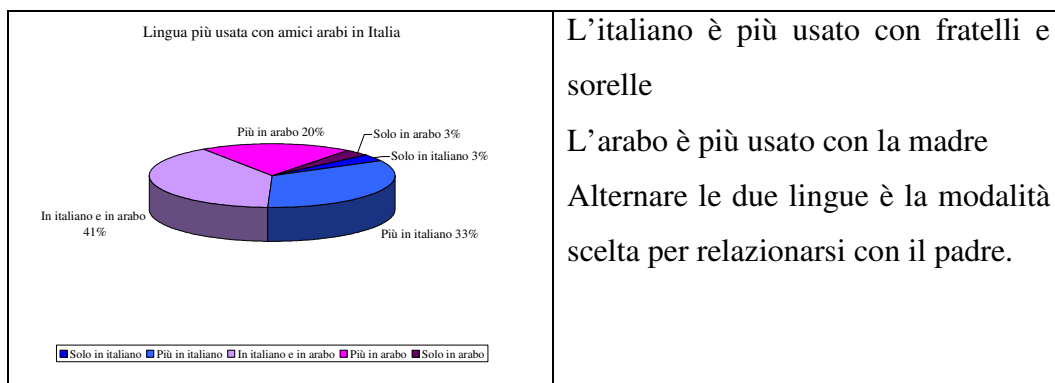


Grafico 8.8. Lingua più usata nella sfera familiare e con amici arabi in Italia.

| Con | Solo italiano | in | Più in italiano | In italiano e arabo | Più in arabo | in | Solo in arabo | Altro |
|--------------------|---------------|----|-----------------|---------------------|--------------|----|---------------|-------|
| Il padre | 3% | | 14% | 52% | 24% | | 7% | |
| La madre | 3% | | 7% | 37% | 39% | | 7% | 7% |
| Fratelli e sorelle | 7% | | 56% | 27% | 7% | | 3% | |
| Parenti in Italia | 4% | | 25% | 34% | 33% | | 4% | |
| Amici arabi | 3% | | 33% | 41% | 20% | | 3% | |
| Media | 4% | | 27% | 38,1% | 24,5% | | 5% | 1,4% |

Tabella 12. Lingua più usata nella sfera familiare e con amici arabi.

La tabella n. 12 dimostra che, con il padre, il 17% parla più in italiano o solo in italiano, mentre il 31% parla più in arabo o solo in arabo (il restante, il 52%, tende ad alternare l'italiano con l'arabo). La situazione cambia per la lingua usata con la madre: la percentuale legata all'uso soprattutto o esclusivo dell'italiano supera il 10%. La lingua araba (più in arabo o solo in arabo) raggiunge il 47%. Anche per questa fase la madre assume un ruolo importante nella trasmissione della lingua e cultura araba. Da aggiungere un percentuale che con la madre parla la lingua amarica o l'inglese.

L'uso cosciente dell'italiano con la madre per aiutarla a imparare l'italiano, conferma i risultati di alcune ricerche sull'inversione dei ruoli nella famiglia nell'immigrazione²⁹⁶:

- Con mia madre cerco di parlare in italiano, per aiutarla ad imparare, perché sono molto bravo in italiano.

²⁹⁶ Vedi paragrafo 3.4.2.

La lingua più usata fra fratelli e sorelle è, per il 63%, l'italiano (più in italiano o solo italiano); solo il 3% usa l'arabo.

La lingua più usata con i parenti arabi in Italia è l'arabo o più in arabo per il 37%, e l'italiano o più in italiano per il 29%. Con gli amici arabi la lingua usata è l'arabo o per la maggior parte arabo per il 23%, l'italiano o per la maggior parte italiano per il 36%; il 41% alterna l'arabo con l'italiano.

In media c'è quasi un equilibrio nell'uso dell'italiano (31%) e dell'arabo (29,5%) nella sfera familiare e con gli amici arabi.

I nonni godono di una particolare importanza nella vita affettiva soprattutto in questa fase. Il 90% comunica con i nonni usando l'arabo dialettale.

8.2.6. Lingua desiderata

L'87% vuole imparare un'altra lingua, il 10% altre due lingue e il 3% non vuole imparare nessun'altra lingua.

Le lingue che gli intervistati vorrebbero studiare sono: in primo luogo il tedesco (9 soggetti), poi lo spagnolo (5), il francese (3), l'inglese (3) e il cinese (3), il turco (3)²⁹⁷ e il giapponese (2) alla fine il portoghese, il coreano, il latino il russo e il dialetto egiziano (1).

Sono diversi i motivi che spingono il campione a voler studiare altre lingue. In primo luogo i motivi linguistici, seguiti da motivi personali, poi da quelli legati alla costruzione del futuro e di carattere socioculturale.

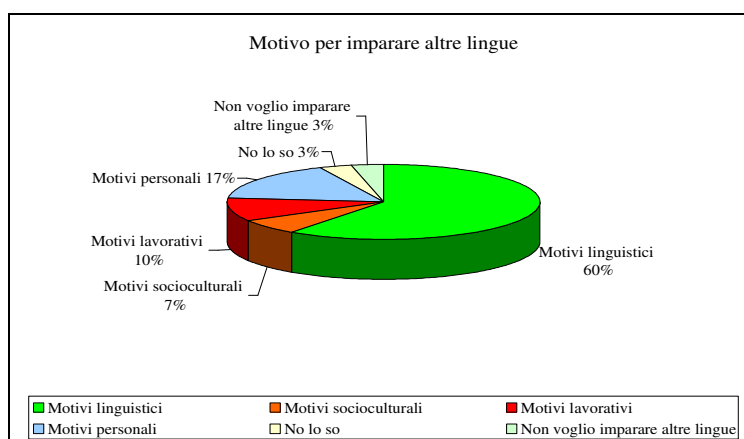


Grafico 8.9. I motivi per imparare altre lingue.

²⁹⁷ Anche in questa fase si nota il desiderio di imparare il turco.

Motivi linguistici:

- *Lo spagnolo perché mi sembra facile.*
- *Il cinese perché voglio mettermi alla prova con una lingua difficile.*
- *Il tedesco perché è una lingua un po' strana.*
- *Tedesco e cinese, sono delle lingue interessanti che non si sentono ogni giorno.*

Motivi lavorativi

- *Il latino perché vorrei diventare dottoressa nel futuro.*
- *Vorrei imparare lo spagnolo, perché i mercati in espansione sono quelli russi e spagnoli.*

Motivi socioculturali

- *Il coreano e il giapponese perché voglio visitare il Giappone e la Corea del Sud, e soprattutto perché mi piacciono i fumetti.*
- *Il francese, i miei genitori lo sanno e io vorrei impararlo anche perché è la nostra seconda lingua in Tunisia.*
- *L'inglese perché in qualunque parte del mondo io vada posso parlare inglese.*

Motivi personali

- *Il turco perché in futuro vorrei andare a vivere lì per un po'.*

8.3. Lingua araba

8.3.1. Variante dialettale e lingue di minoranza

Tutti conoscono una variante dialettale, un soggetto conosce due dialetti arabi accanto all'amarico²⁹⁸. Il campione usa nove varianti dialettali arabe: marocchino – tunisino - algerino - egiziano – siriano – palestinese – giordano – yemenita – sudanese e la lingua amarica.

Il dialetto più usato è l'egiziano, seguito dal marocchino e dal tunisino. Anche per questa fase i dialetti del Maghreb sono quelli più usati (52%) ma nessuno conosce il berbero.

²⁹⁸ È figlia di padre sudanese e madre yemenita.

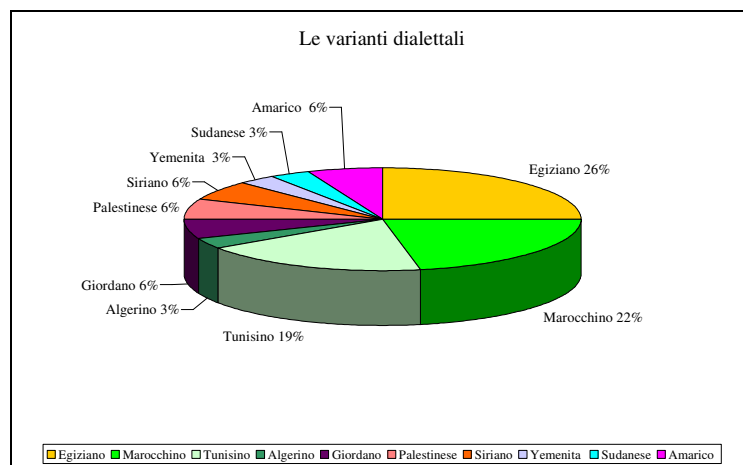


Grafico 8.10. Varianti dialettali usate dal campione.

Dove si imparano le varianti dialettali

Il 90% del campione ha imparato il dialetto dei genitori a casa, il 10% a casa e nel paese di origine o con gli amici arabi in Italia. Il 13% riconosce il ruolo della madre nel trasmettere la lingua araba, nella variante dialettale e nella forma standard.

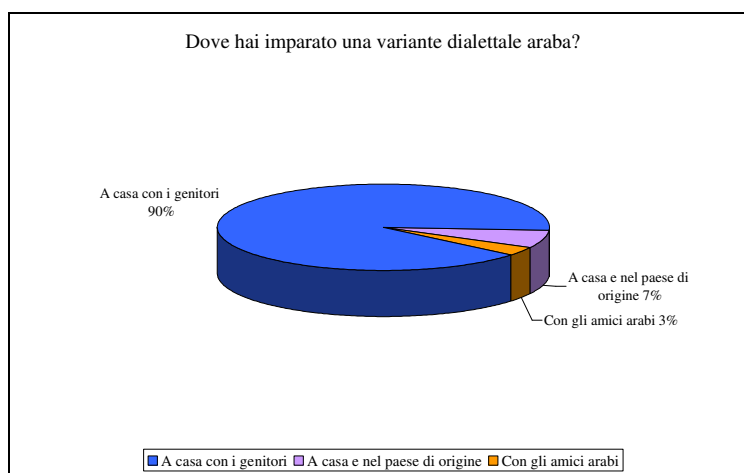


Grafico 8.11. Dove si impara l'arabo dialettale.

- Ho imparato l'egiziano a casa con mia madre e con i nonni.

Abilità linguistiche nelle varianti dialettali

Comprensione: il 90 % del campione afferma di capire tutto o quasi tutto (il 70% capisce tutto, il 20% quasi tutto), ma quando si tratta di capire programmi nella variante dialettale, la comprensione diminuisce al 52% (tutto il 17% e quasi tutto il 35%), il 19% capisce la metà, il 29% capisce qualche frase o poche parole.

- Quando vedo i cartoni egiziani capisco tutto ma ho un po' di difficoltà a capire gli altri dialetti arabi.

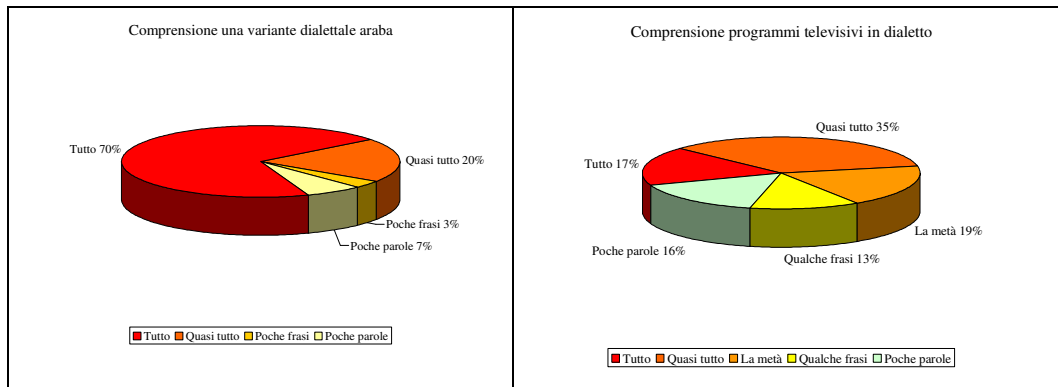


Grafico 8.12. L'abilità di comprensione di una variante dialettale usata nella sfera familiare o nei programmi televisivi e cartoni animati.

Espressione: il 77% del campione dichiara di riuscire ad esprimersi bene (benissimo il 17% e abbastanza bene il 60%) in una variante dialettale. Da notare che il dialetto scelto dalle due ragazze con madri yemenite è l'amarico, accanto allo yemenita nel primo caso e il sudanese nel secondo.

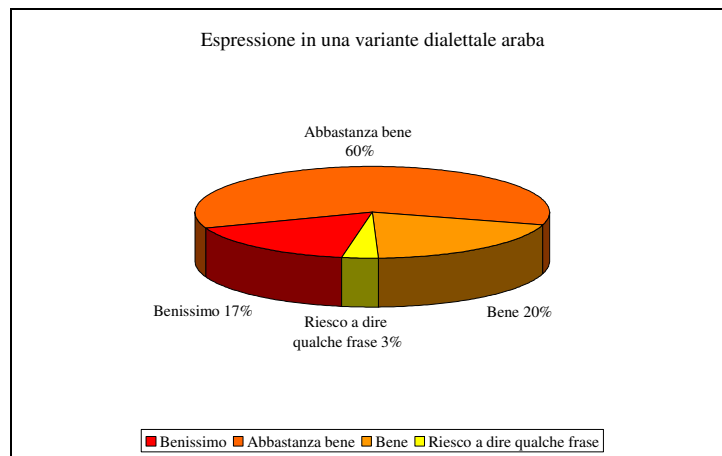


Grafico 8.13. Abilità di espressione in una variate dialettale araba.

8.3.2. L'arabo standard

Il 97% del campione dichiara di studiare l'arabo standard.

Dove si impara l'arabo standard?

Il 66% ha studiato o studia tuttora l'arabo standard nelle scuole legate alle moschee e soprattutto alla Moschea "al-Huda"²⁹⁹, scelta associata in alcuni casi ad altre alternative (scuola della moschea accanto a corsi nei centri culturali in Italia o centri estivi nel paese di origine); il 14% ha studiato o studia tuttora l'arabo standard nei centri culturali in Italia, seguito dal 10% che ha frequentato per un anno o due la scuola primaria araba (la scuola libica). Si nota in questa fase la diminuzione drastica di coloro che hanno studiato l'arabo standard solo a casa con i genitori³⁰⁰. Solo il 10% ha studiato l'arabo standard nel paese di origine, sia nelle scuole pubbliche che nei centri estivi.

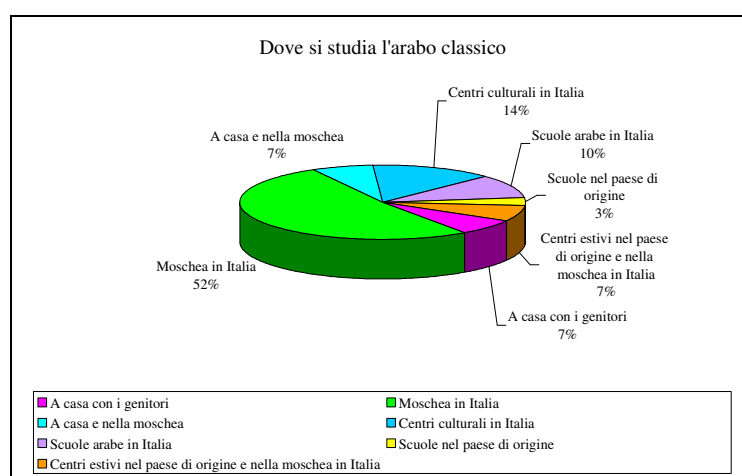


Grafico 8.14. Dove si impara l'arabo standard.

- Ho studiato l'arabo scritto a casa con mia madre per presentare gli esami egiziani qui in Italia, per fortuna sono molto facili.

²⁹⁹ La scuola Al-Huda organizza lezioni di lingua araba e religione islamica il sabato e la domenica, ospita più di 430 studenti e ha cinque livelli di lingua araba. Organizza le sue attività nel I.C. a via dei Sesami in applicazione del Circolare Ministeriale 205/90 (parte V) dove si legge: "La presenza di alunni stranieri pone all'attenzione della scuola l'ulteriore tema della "valorizzazione della lingua e cultura d'origine" che per gli alunni comunitari, il D.P.R. n. 722/1982 prescrive di "promuovere l'insegnamento della lingua e della cultura del paese d'origine, coordinandolo con l'insegnamento delle materie obbligatorie e comprese nel piano di studio" (art. 2, punto b) e prevede, per l'attuazione, apposite intese con le rappresentanze diplomatiche degli Stati dei quali gli alunni medesimi abbiano la cittadinanza (art. 4).

Per gli alunni extracomunitari la Legge n. 943/1986 prevede che "analogamente a quanto disposto per i figli dei lavoratori comunitari e per i figli degli emigrati italiani che tornano in Italia, sono attuati specifici insegnamenti integrativi, nella lingua e cultura d'origine" (art. 9, punto 5) [...] e raccomanda "la massima collaborazione della scuola, sia per quanto riguarda la disponibilità dei locali e delle attrezzature, sia per il necessario coordinamento delle iniziative degli enti locali e delle comunità interessate con le attività didattiche della scuola stessa, da realizzarsi possibilmente nella programmazione scolastica.

Cfr. http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html, (consultato il 14.06.2016).

³⁰⁰ Questo dato è spiegabile con l'istituzione delle scuole legate alle moschee.

- *Ho studiato l'alfabeto e un po' l'arabo scritto grazie a mia madre che insisteva tanto per insegnarmelo.*

- *L'arabo lo studio tutto l'anno: in estate nelle scuole estive in Egitto e in inverno in Italia nella scuola della moschea e poi ogni anno faccio gli esami egiziani qui in Italia.*

- *Ho studiato un anno nella scuola araba a Roma, ma non era adatta.*

L'alta percentuale di coloro che hanno studiato l'arabo nella moschea impedisce di studiare l'influenza del luogo dove si impara l'arabo sulle abilità linguistiche acquisite.

Abilità linguistiche nell'arabo standard

Letture : il 90% del campione dichiara di saper leggere l'arabo standard, il 44% molto bene o abbastanza bene (molto bene il 10%, abbastanza bene il 34%), il 23% bene e il resto, il 33%, legge discretamente, male o non sa leggere. Il 7% che non sa leggere ha fatto un solo anno nella scuola primaria araba a Roma.

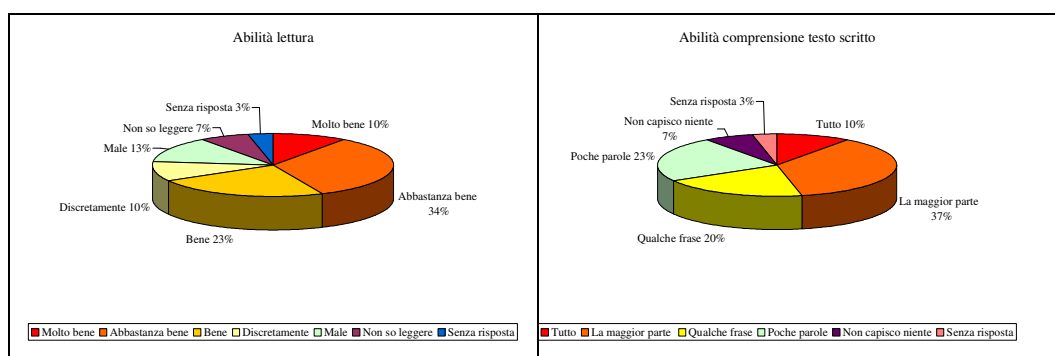


Grafico 8.15. Abilità lettura in arabo standard / Comprensione testo scritto.

Anche qui l'abilità di comprensione del campione è più bassa dell'abilità nella lettura. Il 10% capisce tutto, il 37% capisce la maggior parte, il 43% solo qualche frase o parola.

Ascolto: il riferimento è all'ascolto di cartoni animati in lingua araba standard divulgativa, il 36% dichiara di capire tutto o la maggior parte, il 30% la metà e il 24% capisce solo qualche frase o parole.

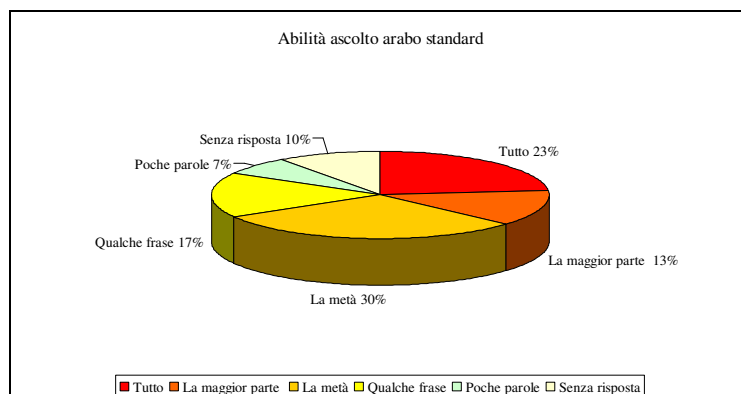


Grafico 8.16. *Abilità ascolto in arabo standard.*

Espressione: il campione trova maggior difficoltà nel esprimersi in arabo standard. Anche qui notiamo la scomparsa di coloro che riescono ad esprimersi molto bene, mentre la metà campione riesce soltanto a formulare qualche frase o dire solo delle parole.

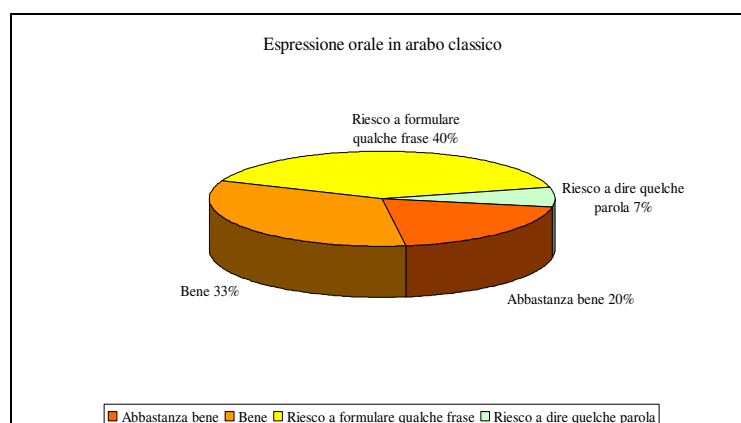


Grafico 8.17. *Abilità espressione orale in arabo standard.*

Scrittura: il 13% del campione dichiara di riuscire ad esprimersi molto bene nelle forma scritta, il 17% abbastanza bene, il 20% bene, il 37% si esprime discretamente o male, mentre il 13% dichiara di non saper scrivere.

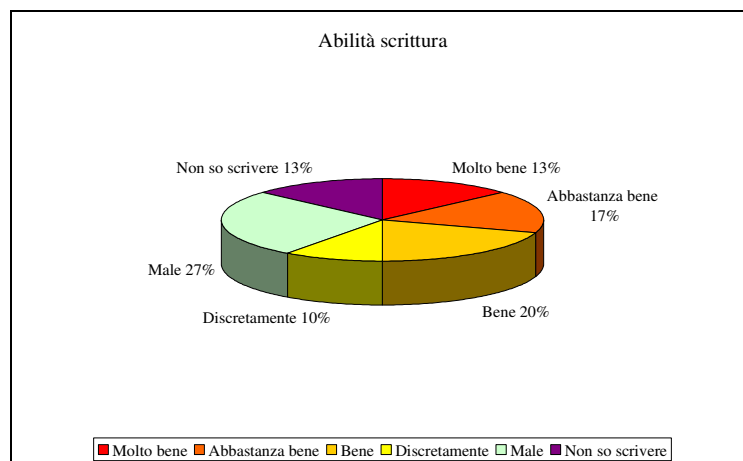


Grafico 8.18. *Abilità scrittura in arabo standard.*

8.3.3. Legame con la lingua araba

- Il 74% vuole continuare a studiare la lingua araba mentre il 23% non ha interesse e il 3% non riesce a dare una risposta.

I motivi per i quali la maggior parte del campione vuole continuare a studiare l'arabo sono: in primo luogo i motivi linguistici, seguiti da quelli legati all'identità araba, poi quelli lavorativi e socioculturali. Si nota un percentuale dell'8% di coloro che non sanno o non hanno risposto.

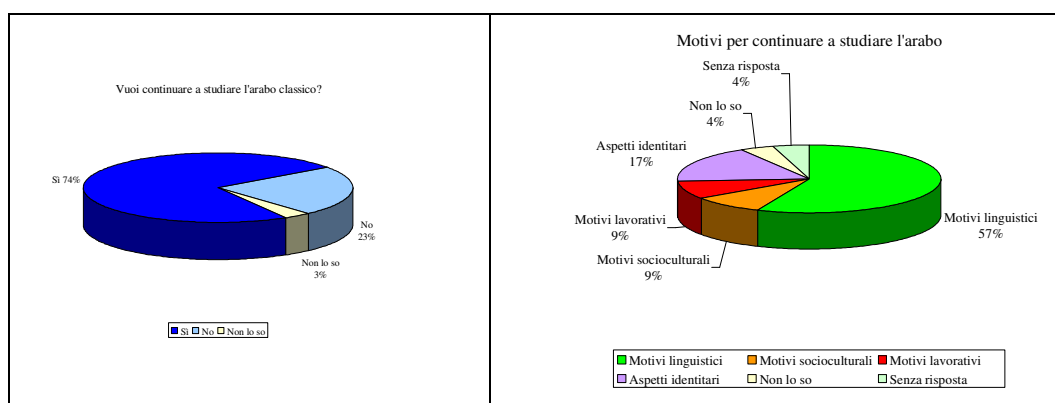


Grafico 8.19. *Continuare o no a studiare l'arabo standard / I motivi che spingono il campione ad imparare l'arabo.*

- Motivi linguistici (57%)

- *A me mi piace studiare le lingue, so scrivere bene in altre lingue ma non in arabo, conosco solo l'alfabeto, quindi vorrei imparare leggere e scrivere in arabo.*

- *È una bellissima lingua, vorrei parlarla in modo naturale come l'italiano.*

- È una lingua in più e non costa niente impararla.
- Altrimenti me la dimentico.
- Aspetti legati all'identità araba (17%)
 - Ogni bambino che nasce da un padre egiziano e una madre egiziana deve parlare egiziano.
 - È la mia lingua madre, mi appassiona e voglio imparala bene.
- Motivi lavorativi (9%)
 - Per avere più opportunità nel futuro.
- Motivi socioculturali (9%)
 - Per capire meglio il mio paese e la nostra lingua e cultura.

Alcuni soggetti del campione non vogliono continuare a studiare l'arabo:

- No, basta la conosco abbastanza.
- Non mi piace e non mi va più di studiarla.
- Non voglio più studiare l'arabo, così e basta!
- È troppo difficile.

- Alla domanda: "Se stai parlando in arabo e vengono persone estranee, continui a parlare in arabo e perché?": il 50% continua a parlare in arabo, il 47% cambia registro e passa all'italiano, il 3% senza risposta.

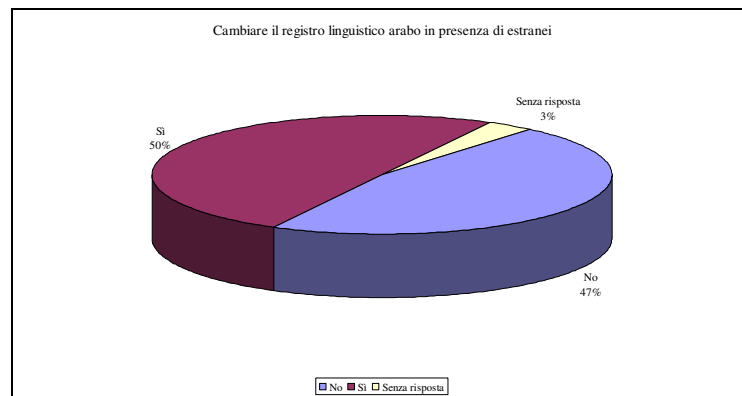


Grafico 8.20. *Mantenere il registro linguistico arabo in presenza di estranei.*

I motivi del sì sono:

- È la propria lingua e non c'è motivo di passare all'italiano (per l'80%); dimostrare agli altri la bravura nella lingua araba (per il 7%); non far capire agli altri (per il 13%)

- *Sì, non c'è motivo di cambiare anche perché l'arabo è la mia lingua e ne sono molto fiero.*

- *Continuo a parlare in arabo, mi piace far vedere che sono arabo.*

- *Per farli sentire un'altra lingua.*

I motivi per cambiare registro in presenza di estranei e passare alla lingua italiana sono: rispetto di quelli che non conoscono l'arabo (per il 44%); la vergogna di parlare in arabo (per il 21%); evitare pregiudizi e problemi (per il 14%).

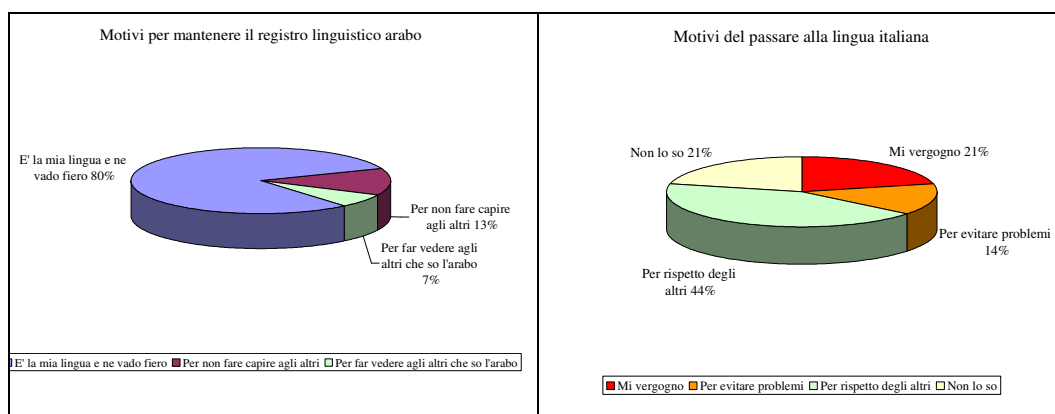


Grafico 8.21. Motivi per mantenere il registro arabo o passare all'italiano in presenza di estranei.

- *È giusto che sappiano che non parliamo di loro.*

- *Cambio e parlo in italiano perché mi sento in imbarazzo.*

Il dato complessivo rivela che il 40% del campione è fiero di parlare l'arabo, il 10% lo vede come un vero pregio, mentre il 10% del campione si vergogna di parlare in arabo e l'8% lo evita per non affrontare pregiudizi o creare problemi. Invece il 20% lo fa per rispetto degli italiani.

- Alla domanda: "A che cosa ti fa pensare la lingua araba?"

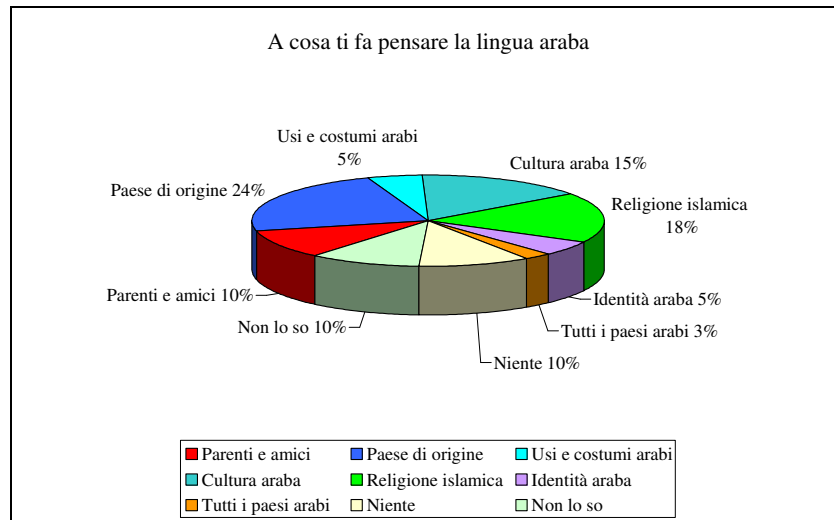


Grafico 8.22. A che cosa ti fa pensare la lingua araba?

La maggior parte del campione l'ha associata a più di un elemento; in primo luogo al paese di origine, all'Islam, alla cultura e civiltà araba, ai parenti e amici, usi e costumi della vita araba identità, infine alla propria identità, a tutti i paesi arabi.

- Alle cose antiche, soprattutto alle piramidi e alla storia egizia.

- L'arabo mi fa pensare al Cairo e alle piramidi.

- Quando penso alla lingua araba mi viene in mente la storia del Marocco, la sua cultura e la sua religione.

- Per me l'arabo è il Corano e una parte della mia famiglia.

- Penso alle mie origini, a Dio, al Ramadan e a tutte le nostre tradizioni.

- L'arabo mi fa pensare al velo, alla religione di origine, all'Islam.

- La danza araba.

- L'arabo è la mia famiglia, gli amici. Mi fa pensare anche all'amore e alla pace

- Per me l'arabo è una lingua facile da imparare.

- La lingua araba mi fa pensare all'importanza di questa lingua.

- A me stessa.

- L'arabo mi fa pensare a tutti i paesi arabi.

Si nota che il 22% ha risposto “non mi fa pensare a niente” o non ha saputo rispondere.

8.3.4. L'arabo a scuola

Il 97% del campione non ha, o non ha avuto la possibilità di studiare arabo a scuola. Alla domanda: “Ti piacerebbe poter studiare la lingua araba a scuola?”, il 73% ha risposto sì, il 27% no.

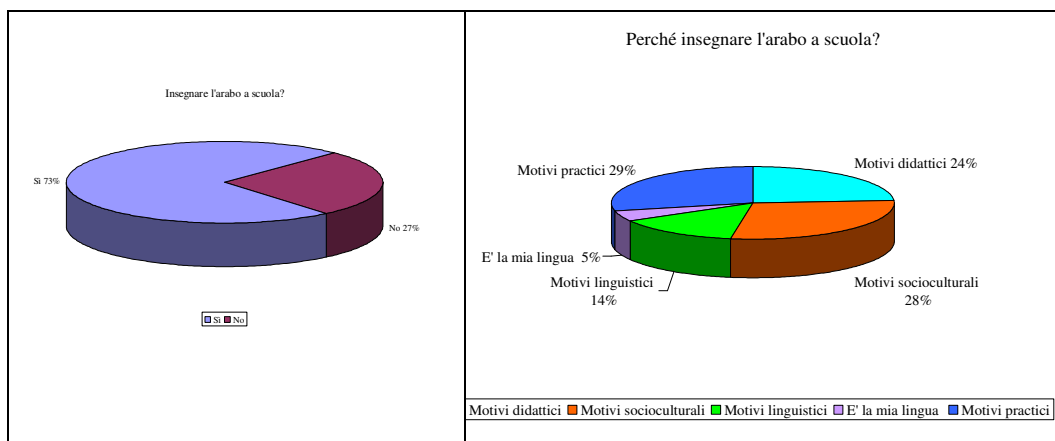


Grafico 8.23. *Ti piacerebbe imparare l'arabo a scuola? / Perché ?*

Le motivazioni del sì sono:

1- Motivi socioculturali: 28%

- *Mi piacerebbe poterlo parlare anche con i miei compagni a scuola.*
- *Così lo possono capire anche i miei amici.*
- *Magari avrò più vantaggi e aiuterò i miei compagni a impararlo.*
- *Conosco l'arabo, così sarò più bravo degli altri.*

2- Motivi pratici: 29%

- *La scuola della moschea è molto lontana, la scuola è più vicina e comunque è un ambiente più familiare per me.*

3- Motivi didattici: 24%

- *Si impara di più e meglio con i compagni di scuola, le conoscenze acquisite sono migliori.*

- È più pratico imparare l'arabo a scuola e le conoscenze acquisite da mia madre saranno migliori.

4- Motivi linguistici: 14%

- È una bella esperienza per coloro che lo conoscono come per quelli che non lo conoscono.

- Servirebbe parlarlo perché l'arabo è una lingua internazionale.

- È una bella lingua.

- Perché l'arabo è una lingua internazionale.

5- È la mia lingua: 5%

- È la mia lingua e mi piace impararla a scuola.

Alcuni intervistati non vogliono che l'arabo venga insegnato a scuola per diversi motivi:

- No, non c'è bisogno di insegnarlo a scuola perché lo studio già.

- No, una materia di più, per favore no.

- Non so, da un lato mi piace studiarlo a scuola, così imparo una cosa di più, ma dall'altra parte è difficile e mi creerà qualche difficoltà.

- Non mi piace l'arabo.

Per quello che riguarda l'arabo da insegnare a scuola: Il 27% vuole l'arabo standard e il 17% una variante dialettale, il 56% tutte e due, quindi sia l'arabo standard che una variante dialettale.

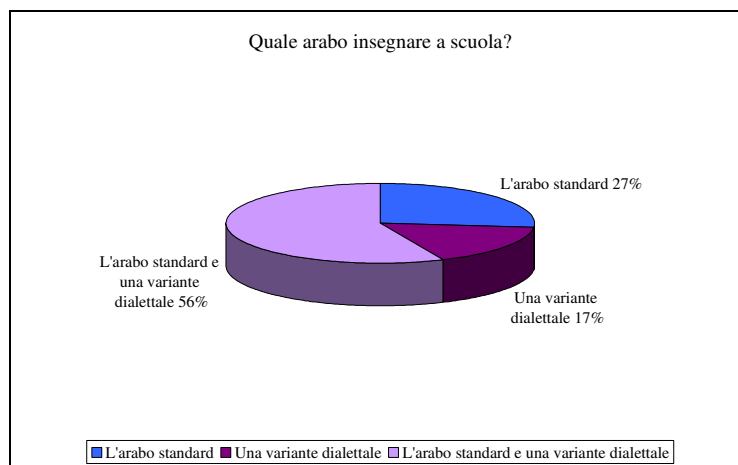


Grafico 8.24. Quale arabo insegnare a scuola?

Il 70% vuole che l'arabo venga insegnato anche ai compagni italiani.

- Secondo me l'arabo deve essere insegnato a scuola, e proposto come materia opzionale per gli italiani come avviene per le altre lingue.

8.4. Bilinguismo e plurilinguismo

Il 90% del campione dichiara di essere bilingue.

La maggior parte di quelli che dichiarano di essere bilingue considerano il bilinguismo o il plurilinguismo un vantaggio (il 10% non sa se sia un vantaggio o meno). Anche quelli che hanno livelli discreti o bassi nelle abilità linguistiche nella variante dialettale o non sanno l'arabo standard dichiarano di essere bilingue, come se il sentirsi bilingue non fosse vincolato alle abilità linguistiche.

8.4.1. Tipo di bilinguismo

Alla domanda: "Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi?", formulata per capire se il bilinguismo degli arabofoni sia equilibrato o no, le risposte sono state: 50% in arabo, 37% in italiano e in arabo e il 13% in italiano.

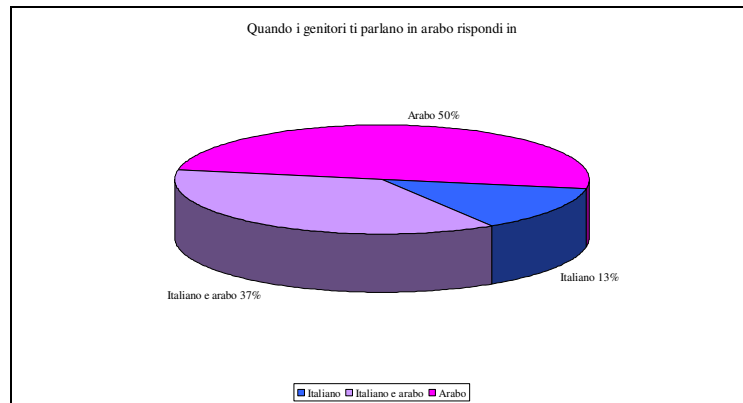


Grafico 8.25. Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi?

in arabo per il 50%, in arabo e italiano per il 37%, in italiano per il 13%.

- Quando i miei mi parlano in arabo, io rispondo in arabo, a loro fa piacere e comunque è più cortese rispondere in arabo.

Da notare l'alta percentuale di coloro che rispondono in arabo (dati diversi dalle altre due fasi). Il 37% alterna l'arabo all'italiano. Da ciò si evince che il bilinguismo per la maggior parte, per quello che riguarda l'arabo (chiaramente inteso come una variante dialettale), è equilibrato per il 50%.

8.4.2 Interferenze linguistiche

A- Interferenze linguistiche italiano-arabo: il 70% usa parole italiane quando parla in arabo, il 30% non lo fa.

I motivi dell'interferenza linguistica italiano-arabo sono:

- Non conosco il termine in arabo per il 57%
- Per abitudine e spontaneità per il 38%
- L'italiano è più espressivo in certi argomenti per il 5%

- Non so spiegarlo, capita certe volte perché non conosco le parole in arabo.

- Evito, perché mia madre non sa bene l'italiano, e se uso parole italiane potrebbe non capirmi.

- Alcune parole non mi vengono in mente soprattutto quando mi chiedono delle cose e devo rispondere subito.

- *Non so perché ma ogni tanto mischio le parole senza rendermi conto.*
- *Cerco di inserire qualche parola in italiano perché considero tutte le lingue importanti.*

Modelli di interferenze:

L'unico modello è quello di alternare le parole *أكل وديّ Gelato* (voglio mangiare il gelato)

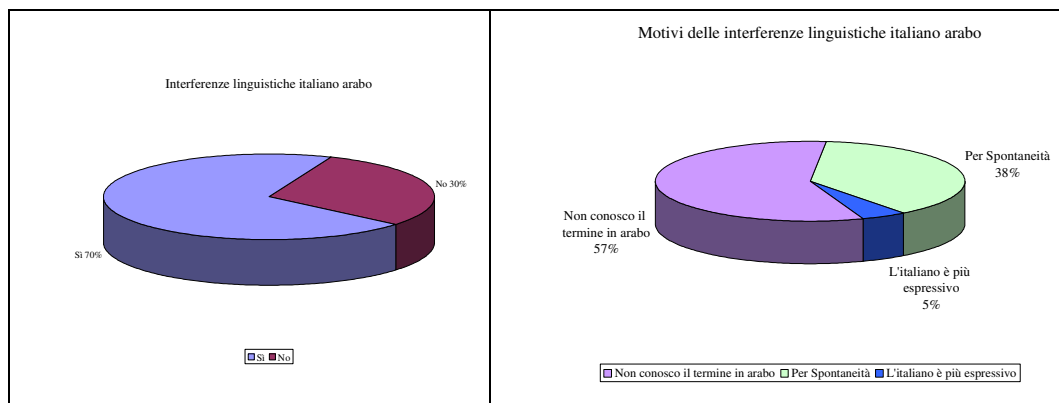


Grafico 8.26. *Interferenze linguistiche italiano – arabo / Motivi di tali interferenze.*

B- Interferenze linguistiche arabo italiano

Questa ricerca dimostra che le interferenze linguistiche arabo-italiano sono meno frequenti anche per gli alunni di questa fase. Il 43% usa parole arabe quando parla italiano, il 57% no lo fa.

La non conoscenza della parola in lingua italiana appare per la prima volta nei motivi delle interferenze linguistiche arabo-italiano che si possono raggruppare in tre motivi essenziali:

- Per abitudine e spontaneità per l'84%
 - L'arabo è più espressivo dell'italiano in certi argomenti per l'8%
 - Non conosco alcune parole in italiano per l'8%
- *È la mia lingua materna ed è normale che io la usi senza rendermi conto.*
 - *Quando non ricordo la parola in italiano, ma mi capita poco.*
 - *Ci sono parole che non conosco in italiano, come i nomi degli alberi o dei fiori.*

- *Mi è più facile soprattutto con i miei fratelli.*
- *Uso parole arabe perché sono più aggressive.*
- *Non c'è bisogno, perché l'italiano lo conosco bene.*

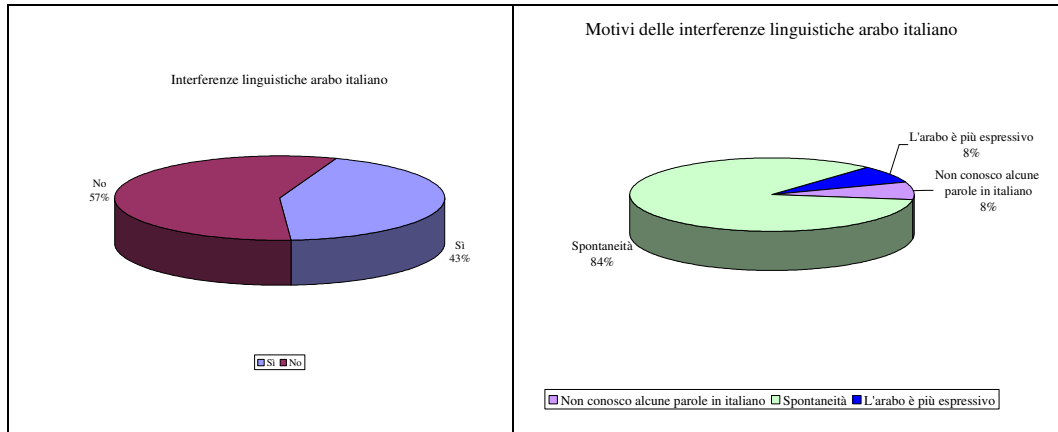


Grafico 8.27. Interferenze linguistiche arabo – italiano / Motivi di tali interferenze.

Esempi di interferenze:

Inserire nei discorsi espressioni usate soprattutto con i bambini قطوط (carino come un gattino), o legate alla tradizione araba: al-hamdu lillahe ecc...

C- La capacità di passare rapidamente da un sistema linguistico all'altro in funzione dei cambiamenti delle circostanze ambientali che caratterizza il bilingue è stata verificata in precedenza (cfr. 8.3.3) in modo indiretto con la domanda: "Se stai parlando in arabo e vengono persone estranee, cambi registro?"

D- La capacità di continuare nella lingua B una conversazione o argomentazione cominciata nella lingua A (o viceversa) che caratterizza un bilingue è stata verificata nella maggior parte delle interviste. Alcune interviste sono state fatte, a richiesta del soggetto, in una variante dialettale araba, ma si passava spesso dall'arabo in italiano e viceversa, a seconda dell'argomento.

8.5. Paese di origine

Il 97% del campione è andato almeno una volta al paese di origine (l'unico, essendo di origine palestinese ha avuto problemi per andare in Palestina);

33% va periodicamente, il 44% spesso, il 17% è andato poche volte, il 3% è andato una sola volta.

Il paese di origine piace a tutti gli intervistati che hanno potuto visitarlo.

Alla maggior parte del campione piace più di un aspetto: in prima posizione per i parenti per il 36% degli intervistati. Si è registrato un uguale livello di gradimento per i valori della cultura e tradizione araba, e per il clima, la natura e i monumenti. Entrambi piacciono al 16% del campione. Scompare l'aspetto religioso registrato in altre fasi.

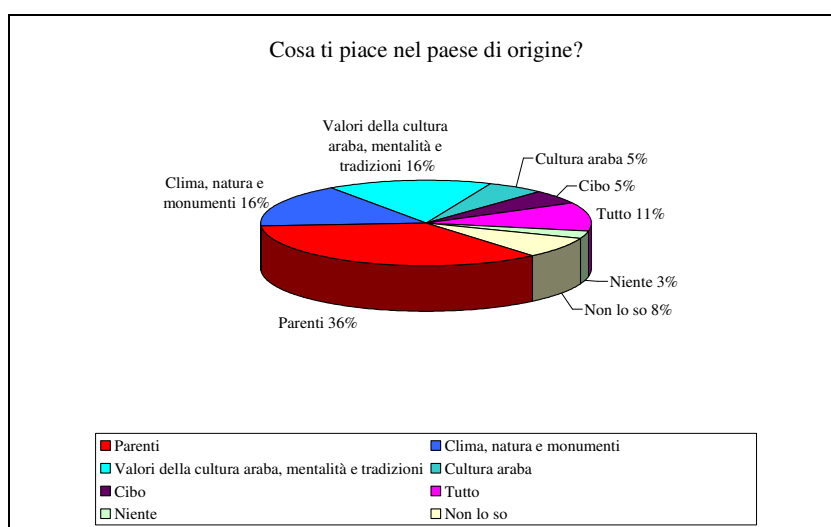


Grafico 8.28. Quello che piace di più nel paese di origine.

Da notare una piccola percentuale a cui piace tutto, o non piace niente del paese di origine, mentre l'8% non sa dare una risposta.

- I parenti, l'affetto delle persone e la cultura. Non voglio portare niente dall'Italia perché il paese dei miei genitori è bello così, non gli serve nient'altro.

- L'ospitalità e stare con i parenti.

- Le usanze, lì sono molto più attenti agli aspetti culturali e si può distinguere il mio paese, il Marocco, da molti altri.

- Certo che mi piace il mio paese di origine. L'Egitto per me è tutto, lo amo, e, anche se mi allontanano, non potrei mai vivere senza l'Egitto.

- Il pane fresco, qui è tutto confezionato, la casa vicino al mare e tutto costa meno.

- La tranquillità e l'architettura.

- Il mare della Tunisia.

- Gerusalemme, al-Quds.

Per quello che riguarda il legame fra la conoscenza della lingua araba e l'interesse verso il paese di origine, il 77% ritiene che conoscere meglio la lingua araba aumenti l'interesse verso il paese di origine e per il mondo arabo intero. Per il 20% la conoscenza linguistica non influenza l'interesse verso il paese di origine.

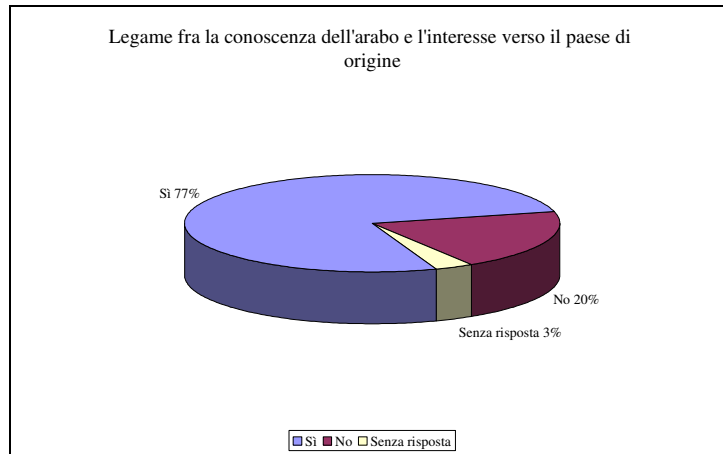


Grafico 8.29. Legame fra la conoscenza dell'arabo e l'interesse verso il paese di origine.

8.6. Tempo libero

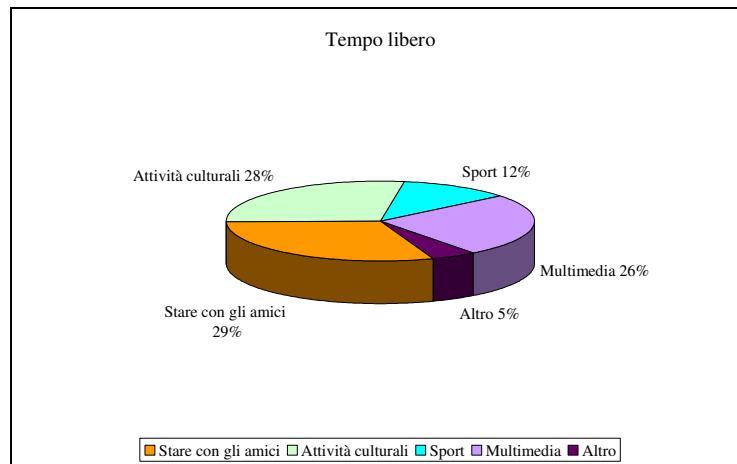


Grafico 8.30. Tempo libero.

- Socializzare e stare con gli amici per il 29%: soprattutto andare in giro con gli amici e stare con loro. Il dato conferma i risultati dell'indagine Istat

sull'integrazione delle seconde generazioni, soprattutto per quello che riguarda i ragazzi marocchini citati nel capitolo precedente³⁰¹.

- Attività culturali per il 28%.
- Attività legate alle multimedia per il 26%.
- Lo sport per il 12%.
- Altro per il 5%.

Nessun informante ha specificato un interesse nel tempo libero legato alla cultura e alla lingua araba. Tuttavia alla domanda: "Ti piacerebbe fare attività legata alla cultura araba?", il 70% ha risposto di sì, mentre il 30% non ha nessun interesse.

- Mi piace fare attività legate alla cultura araba, soprattutto la preghiera.

- l'80% vede canali arabi (lingua dialettale e classica), il 20% no, ma solo il 23% naviga in arabo in internet.

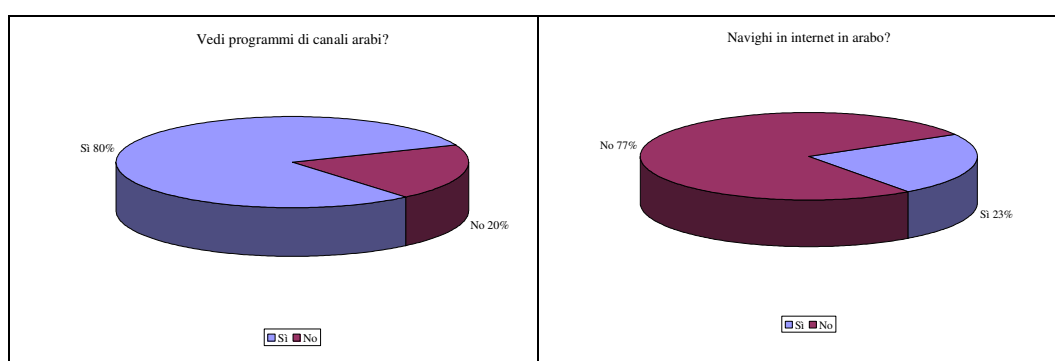


Grafico 8.31. L'uso dell'arabo in alcune attività del tempo libero: vedere canali televisivi arabi / navigare in arabo in internet.

- Il 70% manda sms, o comunica su facebook con amici e/o parenti arabi. Per quanto riguarda la tastiera usata: il 33% del campione utilizza l'arabo in trascrizione o quello ormai diffuso come lingua delle chat³⁰², rispetto al 27% che usa soltanto la tastiera araba e il 20% per l'italiano.

³⁰¹ Istat, Statistiche Report, *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, cit. p.8.

³⁰² Vedi paragrafo 6.6.

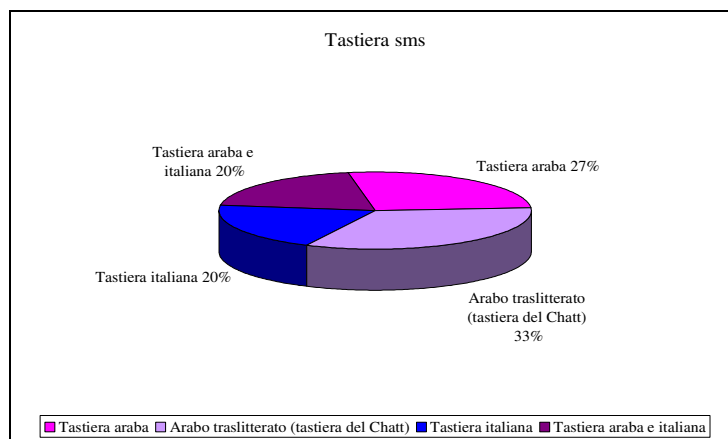


Grafico 8.31.1.. Tastiere usate per inviare sms.

- Il 77% dal campione legge libri, il 23% non legge nulla. Tra coloro che leggono: il 90% legge solo in italiano e il 10% legge sia in arabo che in italiano, o soprattutto in arabo.

- *Leggo i libri scolastici e i versetti del Corano.*

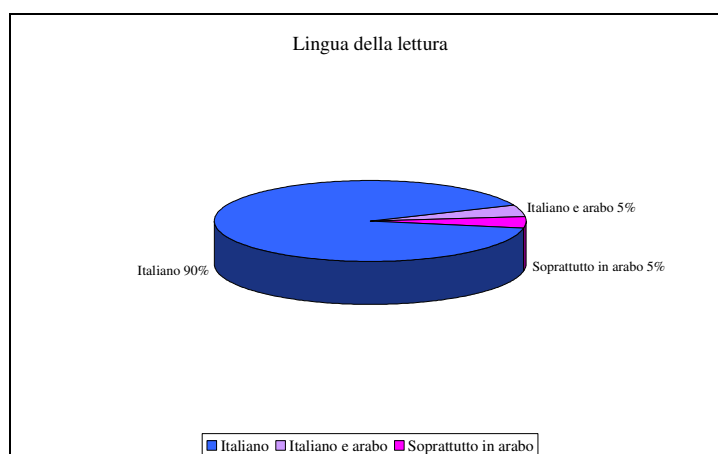


Grafico 8.32. Lingua delle lettura libri, fumetti.

Credo religioso: il 97% del campione è musulmano, il 3% è cristiano.

8.7. I genitori, storia migratoria e trasmissione della lingua e cultura araba

Composizione della famiglia

Non ci sono figli unici. Il 70% ha una famiglia numerosa, composte da più di quattro membri.

Storia migratoria

Nel 20% dei nuclei familiari, il padre è arrivato in Italia da più di 30 anni, nel 13% è arrivato da 26-30 anni, nel 27% da 21-25 anni, nel 20% da 16/20 anni, e nel 7% da meno di 15 anni. I dati cambiano per quello che riguarda la madre. Il 7% delle madri è arrivato da 26-30 anni, il 13% da 21-25 anni, il 36% da 16-20 anni, 27% da 11-15 anni e il 7% da meno di 10 anni.

Motivi dell'immigrazione

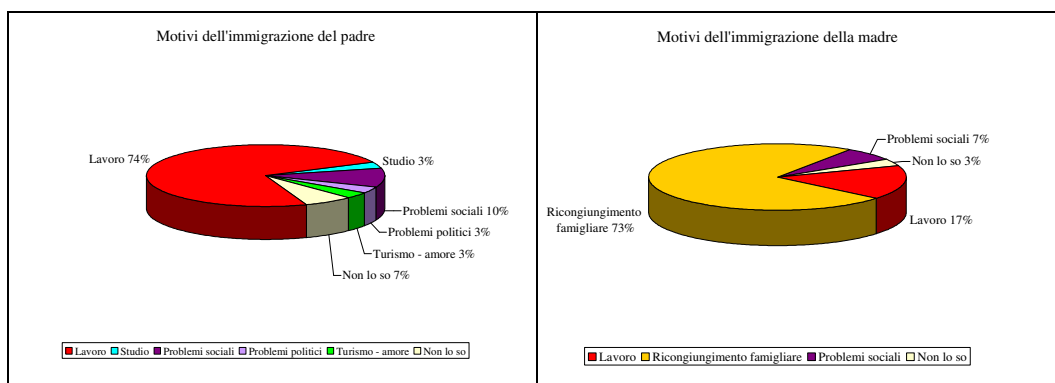


Grafico 8.33. Motivi dell'immigrazione dei genitori.

- Padre: 74% per lavoro; 3% turismo o per amore; 3% per studio; 13% per problemi politici e sociali e 7% non sa o non ha risposto.

- Madre: 73% per ricongiungimento familiare; 17% per lavoro; 7% per problemi sociali e per il 3% il campione non ha fornito risposte.

Livello di istruzione

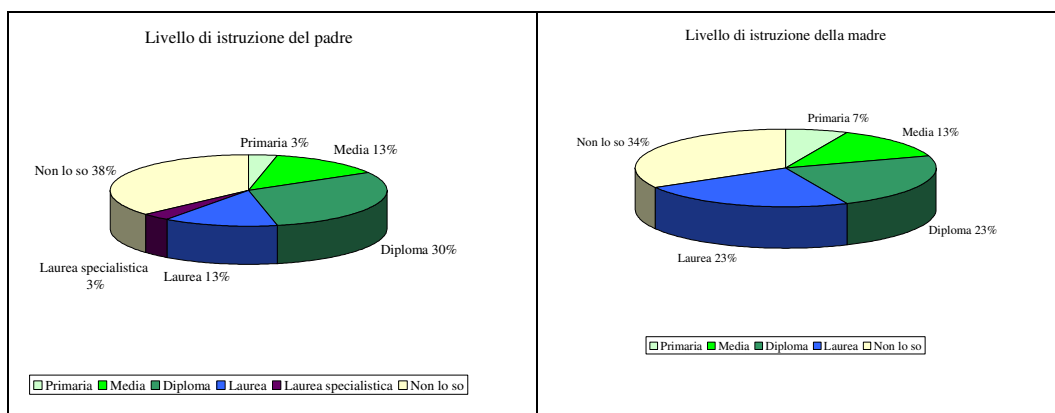


Grafico 8.34. Livello d'istruzione dei genitori.

Padre: 16% con laurea e laurea specialistica; 30 % diploma; 13% scuola media e 3% scuola primaria. Da notare che il 38% del campione non lo sa.

Madre: 23% con laurea; 23% diploma; 13% scuola media; 7% scuola primaria. Anche qui il 34% degli intervistati non lo sa.

Si nota una omogeneità del livello di istruzione fra i due genitori ed entrambi hanno raggiunto un buon livello di istruzione (diploma o laurea: 46% dei padri e delle madri).

Genitori e trasmissione della lingua araba

Anche per questo campione di studenti della scuola secondaria di I grado, appare in modo molto chiaro quali siano state le scelte dei genitori nel trasmettere la lingua araba ai figli.

Da notare che nessuno del campione è stato tolto dalla scuola italiana e inviato nel paese di origine per acquisire la lingua araba, ma cresce il numero degli alunni egiziani che svolgono esami di lingua araba organizzati dall'Ambasciata egiziana a Roma per ottenere il certificato di conoscenza della lingua araba riconosciuto in Egitto.

Tendenza che viene confermata dalle risposte alla domanda: "I tuoi genitori ti aiutano a imparare l'arabo?", le risposte sono: 40% Sì sempre, 47% Sì, qualche volta, 13% No.

Si nota la diminuzione del ruolo dei genitori nel trasmettere la lingua araba rispetto ai genitori degli studenti universitari e della scuola secondaria di II grado

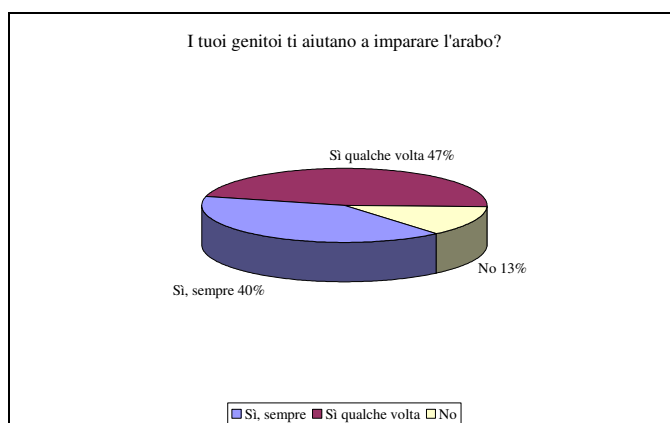


Grafico 8.35. I genitori e la trasmissione della lingua araba.

8.8. La scuola

La scuola piace all'83% del campione.

La scuola come luogo di conoscenza

Il 52% del campione considera la scuola un luogo di acquisizione delle nuove conoscenze, il 12% associa l'apprendimento anche alla socializzazione.

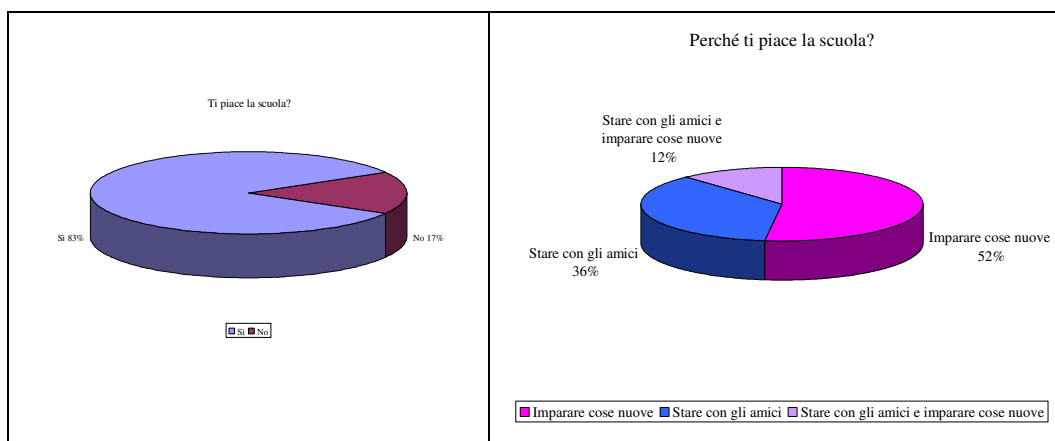


Grafico 8.36. Il campione e la scuola

I motivi per i quali piace la scuola sono: imparare cose nuove per il 52%, stare con gli amici per il 36%, entrambi i motivi per il 12%.

- Perché senza la scuola non saprei niente della vita.

- Ogni giorno imparo una cosa nuova, senza la scuola non c'è futuro.

- Mi piace la scuola perché imparo cose nuove, come staccarmi un po' dalla famiglia e la scuola mi insegna come diventare autosufficiente.

- Mi piace la scuola perché si parla l'italiano.

- Mi piace la scuola per incontrare gli amici.

- A scuola mi piacciono le amicizie, ma le altre cose culturali sono noiose.

- A scuola mi sento libera a casa mi annoio.

La scuola e la socializzazione

Secondo il campione, la scuola è soprattutto un luogo per socializzare e conoscere nuovi amici.

Quasi il 90% ha buone relazioni sia con amici e amiche che con gli insegnanti. L'87% ha amici italiani e arabi (il 47% ha amici arabi, italiani e da altri paesi). Il 3% ha solo amici italiani.

Il 10% non dà nessuna importanza al paese di origine degli amici.

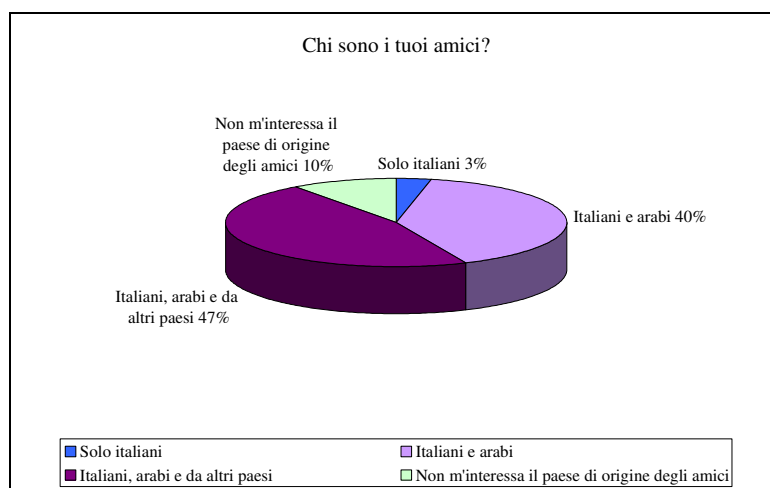


Grafico 8.37. Nazionalità degli amici.

- A scuola ho pochi amici, ma sono veri amici, cerco anche amici arabi così mi raccontano qualcosa dal loro paese di origine.

Inserimento e insuccesso scolastico

Il 77% del campione non ha avuto problemi con i compagni di classe, a fronte di un 23% che invece ne ha avuti.

Il 93% del campione non ha avuto problemi con gli insegnanti e solo il 7% ne ha avuti.

Il 17% ha ripetuto almeno un anno scolastico. Questa percentuale si avvicina ai dati della ricerca Istat, già citata, secondo la quale, la quota di coloro che hanno dovuto ripetere uno o più anni scolastici è più elevata nelle scuole secondarie di primo grado: per gli stranieri nati in Italia la percentuale sfiora il 29% e per i nati all'estero supera il 37%.³⁰³

³⁰³ Istat, Statistiche Report, L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni, cit. p.8.

| | Scuola Secondarie di I grado | | | |
|-------------------|------------------------------|---------------|---------------|--------|
| | No, mai | Sì, una volta | Sì, più volte | Totale |
| Alunni italiani | 95,2 | 3,9 | 0,8 | 100,0 |
| Alunni stranieri | 81,1 | 16,0 | 2,8 | 100,0 |
| - nati in Italia | 85,7 | 12,3 | 1,9 | 100,0 |
| - nati all'estero | 77,3 | 19,1 | 3,6 | 100,0 |

Fonte: Istat, Indagine sull'integrazione delle seconde generazioni

Tabella 13. Alunni stranieri nelle scuole secondarie che hanno dovuto ripetere o meno anni scolastici in Italia, per tipo di scuola, cittadinanza e paese di nascita. Anno scolastico 2015, valori percentuali.

8.9. Integrazione

I ragazzi del campione della scuola secondaria di I grado sono ben integrati, riescono a socializzare ed acculturarsi.

8.9.1. Legame con l'Italia

L'Italia piace al 93% del campione per i seguenti motivi:

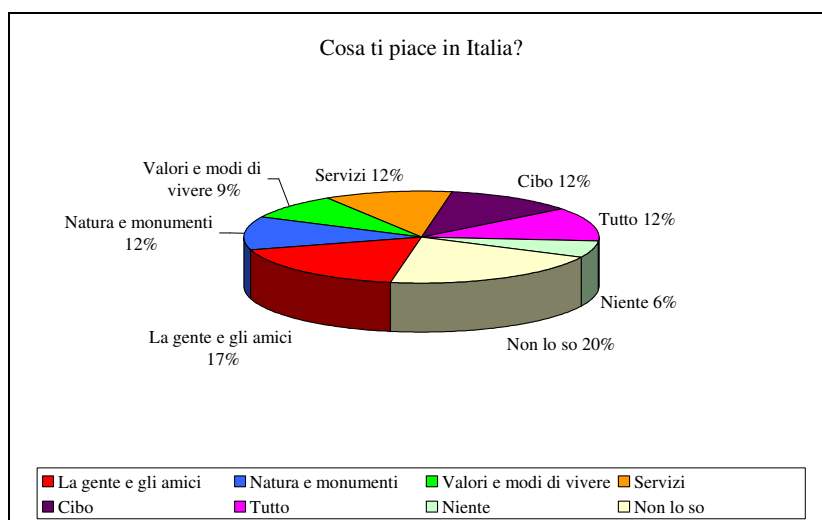


Grafico 8.38. Quello che piace di più dell'Italia.

- Gente e amici 17%

- *I miei amici italiani e la scuola.*

- Natura e monumenti 12%

- *Il Colosseo.*

- *Il mare pulito*

- Servizi 12%

- *Le strade pulite e la cucina italiana.*
- *Gli autobus*
- Cibo 12%
 - *La mozzarella.*
 - *La pizza e la pasta.*
- Valori e modi di vivere 9%
 - *I modi di vivere ma anche l'artigianato*
 - *La politica e la ricchezza.*
 - *La pulizia.*

Malgrado l'Italia piaccia a quasi a tutto il campione, non tutti vogliono rimanerci nel futuro.

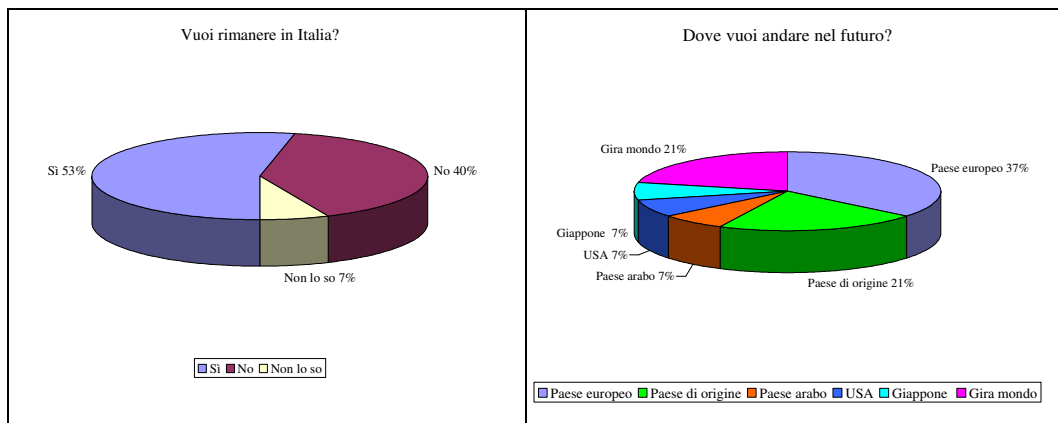


Grafico 8.39. *Vuoi rimanere in Italia? / Dove vuoi andare nel futuro?*

La maggioranza, il 53%, vuole rimanere, e il 40% vorrebbe vivere all'estero, un dato un po' diverso dai dati Istat citati nei capitoli precedenti secondo i quali il 46,5% dei ragazzi di origine straniera vorrebbe, da grande, vivere all'estero.³⁰⁴

Il 37%, mira ad andare in un paese europeo (soprattutto nel Regno Unito), il 21% vuole tornare nel paese di origine, il 21% vuole girare il mondo, il 14% andare negli USA e Giappone e il 7% vuole andare in un paese arabo.

- *Sono indecisa, non lo so, tutto dipende dalle circostanze, forse rimarrò in Italia se non tornerò in Egitto.*

³⁰⁴ Ivi, p. 11

- Vorrei rimanere in Italia anche se mi piacerebbe andare anche in Turchia, ma per un po'.

- Non mi piace l'Italia, non c'è niente che mi attira, vorrei andare via, non so dove!

8.9.2. Discriminazione

Il senso di appartenenza è influenzato dalle discriminazioni subite. La domanda sulle discriminazioni subite o meno rivela che: il 17% è stato trattato in modo diverso degli altri o discriminato; il 76% non ha mai subito atti discriminatori; il 7% non ha voluto rispondere.

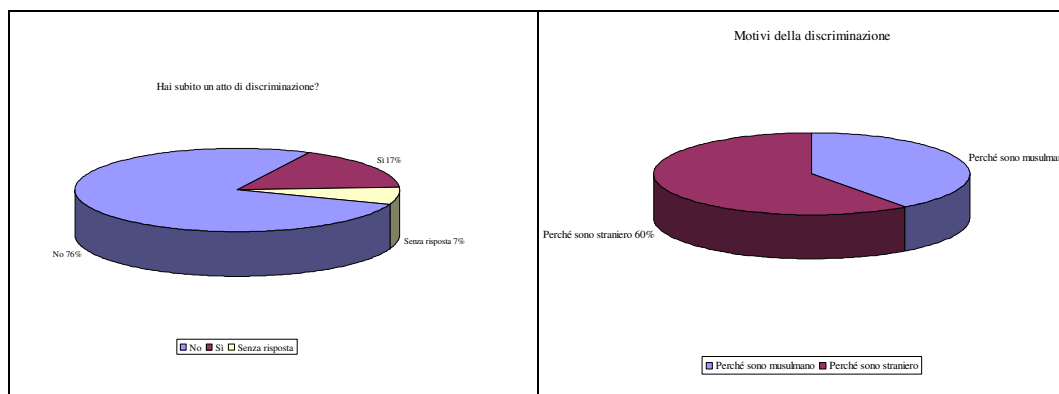


Grafico 8.40. Discriminazione / Motivi della discriminazione.

I motivi della discriminazione sono: per il 40% l'essere musulmano; per il 60% l'essere straniero.

- Ogni tanto mi fanno battute sugli attacchi terroristici.

- Ho avuto qualche problema con i compagni della scuola primaria perché sono musulmano.

8. 10. Identità e appartenenza culturale

Per arrivare al punto essenziale della ricerca, la lingua e l'identità degli arabofoni, è stata formulata la domanda: "Ti senti più ...?"

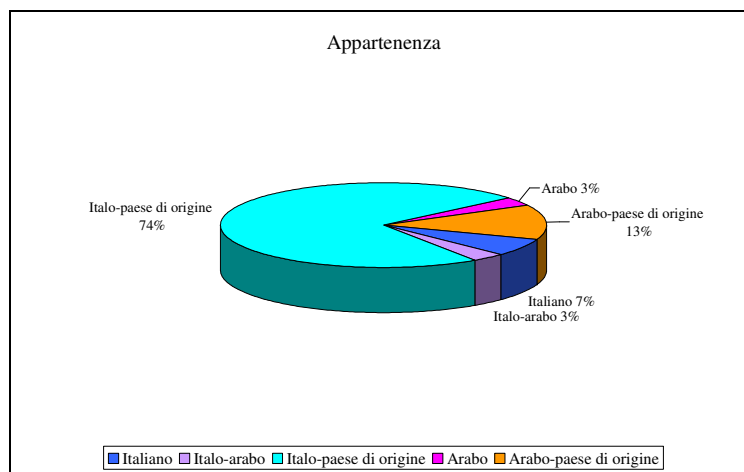


Grafico 8.41. Appartenenza

La maggior parte del campione si sente italiano con il trattino (italo-paese di origine o italo arabo).

Questi dati sono parzialmente paragonabili ai risultati della ricerca Istat³⁰⁵ (per le motivazioni chiarite nel capitolo precedente³⁰⁶).

8.10.1. Italia o il Mondo Arabo?

Solo il 7% si sente italiano, un dato che va in un certo senso in contraddizione con l'alta percentuale di quelli che considerano l'italiano come lingua materna. La maggior parte, il 76%, del campione si sente italiano con il trattino: italo-paese di origine o italo-arabo, solo 17% si sente arabo o arabo/paese di origine.

³⁰⁵ Istat, Statistiche Report, L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni, cit. p. 10. Secondo le tabelle riferite agli alunni della scuola secondaria I e II grado, 36% dei marocchini si sente italiano, 34% straniero e il 30% non lo sa.

³⁰⁶ Vedi capitolo risultati campione universitario 6.10

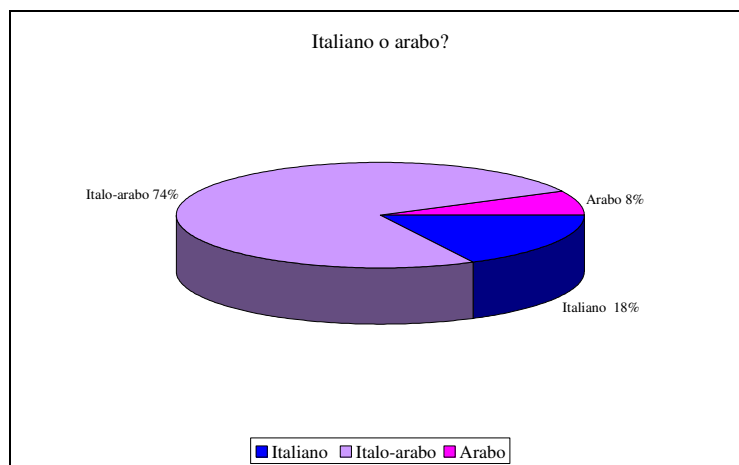


Grafico 8.42. Italiani o arabi?

8.10.2. Mondo arabo o paese di origine?

Alla domanda sull'appartenere più al mondo arabo o al paese di origine:

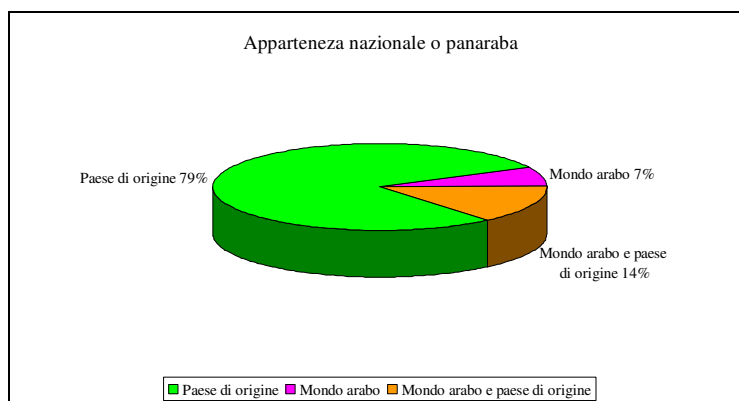


Grafico 8.43. Appartenenza nazionale o panaraba?.

I dati ci fanno capire che l'appartenenza al paese di origine è molto più sentita dell'appartenenza alla nazione araba in quanto tale.

- Essere arabo vuol dire appartenere a tutti i paesi arabi, ma l'Egitto è l'Egitto, perciò mi sento più egiziana che araba.

- Io sono italiana e marocchina insieme, non sono araba, no, sono italiana marocchina e basta.

8.10.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria

Il 50% del campione ha aggiunto all'appartenenza etnica una appartenenza religiosa (islamica). Le combinazioni sono: paese di origine e musulmano (per il 67%), arabo-paese di origine e musulmano (per il 33%)

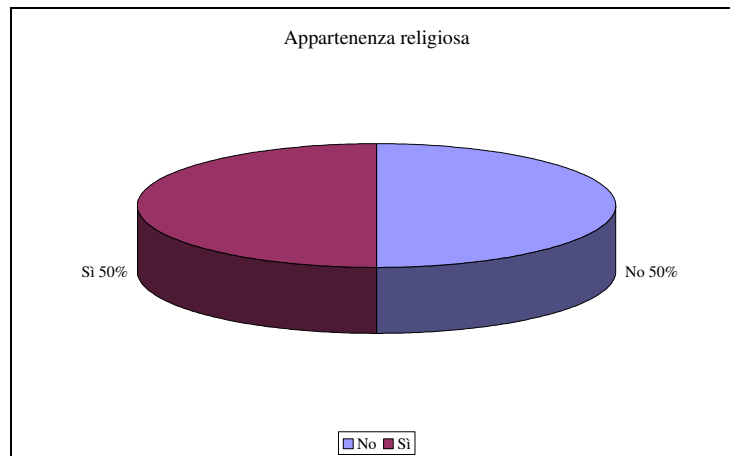


Grafico 8.44. L'Islam come forma di appartenenza identitaria / fra i tre gruppi più rappresentati nel campione.

Conclusioni

1- Dati generati: l'83% è nato in Italia mentre il 17% è nato nel paese di origine e arrivato in Italia in età prescolastica. Le femmine coprono l'80% del campione, rispetto al 20% dei maschi.

La fascia più numerosa nel campione è di 13 anni. Il 3% è figlio di coppie miste, il 97% è figlio di coppie arabe quasi tutte dello stesso paese arabo (il 3% delle coppie è figlio di genitori provenienti da due paesi arabi diversi).

Tutti sono della 2G, tranne un caso (3G).

2- La lingua di padronanza non è sempre la Lingua più amata o la lingua materna. Per molti la lingua di padronanza è l'italiano che è anche la lingua materna, la più amata è l'arabo e nella stessa misura l'italiano.

3- La lingua più usata per funzioni razionali è l'italiano, che in questa fase diventa anche la lingua scelta per esprimere emozioni per il 44% del campione, seguita dell'arabo per il 30%.

4- Lingua nella sfera familiare: c'è una disomogeneità nell'uso delle lingue nella sfera familiare a seconda dell'interlocutore: con i genitori, e soprattutto con la madre e i parenti arabi in Italia si usa più l'arabo; con i fratelli più l'italiano, con il padre e gli amici arabi si tende ad alternare l'arabo con l'italiano. Anche per questo campione la madre assume nella famiglie immigrate arabe un ruolo più importante nella trasmissione e la conservazione della lingua araba. In questa fase in media l'italiano per il 31% (più in italiano o solo in italiano) supera l'arabo per il 29,5% (più in arabo o solo in arabo). Con i nonni si parla esclusivamente in arabo.

5- Conoscenza dell'arabo: tutto il campione dichiara di sapere l'arabo o una sua variante dialettale. I dialetti arabi usati sono 9 più la lingua amarica. Il dialetto più usato è il marocchino seguito dall'egiziano. Nessuno dalla zona del Maghreb conosce il berbero.

Il 23% del campione considera il dialetto una lingua a sé.

6- Le differenze fra le varianti dialettali e l'arabo standard:

a- sono legate al luogo dove queste vengono apprese: il dialetto soprattutto a casa.

L'arabo standard si apprende soprattutto nelle scuole delle moschee in Italia, poi nei centri culturali arabi o nelle scuole arabe in Italia, con la diminuzione del ruolo dei genitori nell'insegnamento dell'arabo standard.

b- riguardano le differenze nelle abilità di ascolto (capire tutto o quasi tutto è per l'80% in dialetto e per il 36% in arabo standard) e di espressione (l'87% si esprime benissimo o abbastanza bene in dialetto. In arabo standard solo il 20% si esprime abbastanza bene e nessuno riesce ad esprimersi benissimo). Le altre abilità non sono confrontabili per la natura orale delle varianti dialettali.

C'è un certo equilibrio fra le due abilità di comprensione ed espressione nelle varianti dialettali.

L'abilità più sviluppata nell'arabo standard risulta la lettura (il 44% legge molto bene o abbastanza bene, e il 47% capisce tutto o la maggior parte di quello che legge), seguita dalla scrittura (il 30% scrive molto bene o abbastanza bene) e alla fine la comprensione.

7- Il legame con la lingua araba: è un legame forte, il 74% del campione vuole approfondire le proprie conoscenze in arabo, è un motivo di fierezza per il 50% e viene percepita come profondo legame con il paese di origine per il 24%, e viene associato alla religione islamica per il 18%.

8- Bilinguismo o plurilinguismo: il 94% del campione dichiara di essere bilingue italiano-dialetto arabo, o plurilingue in quanto padroneggia italiano - variante dialettale - arabo standard. Il bilinguismo del campione non è perfetto e sentirsi bilingue o plurilingue non è vincolato alle proprie abilità linguistiche soprattutto per quel che riguarda l'arabo standard (soggetti che sanno solo l'alfabeto arabo si sentono bilingui).

9- Il legame con il paese di origine è molto forte, quasi l'82% lo visita periodicamente o spesso. Il 94% del campione dichiara di amare il paese di

origine soprattutto per la cultura arabo-islamica intesa come modi di vita sociale, mentalità ,nonché per il legame con parenti e amici.

Per il 77% la conoscenza linguistica influenza positivamente l'interesse verso paese di origine.

10- Il tempo libero, la socializzazione e uso dell'arabo: le attività del campione nel tempo libero rivelano un buon grado di socializzazione e interessi culturali, un buon livello di uso della lingua araba.

Per quel che riguarda il credo religioso, il 97% crede nell'Islam (l'80% del gruppo è osservante).

11- La famiglia, i genitori, la storia immigratoria e la trasmissione della lingua araba: il 70% vive in famiglia numerosa. Nel 42% dei casi il padre è arrivato in Italia da più di 30 anni per lavoro. La maggior parte delle madri è arrivata da meno di 20 anni usufruendo delle leggi di ricongiungimento familiare. I genitori hanno un buon livello di istruzione (il 46% dei padri e delle madri ha un diploma o una laurea).

I genitori hanno un ruolo importante nella trasmissione e conservazione della lingua araba.

12- La scuola: La scuola piace all'83% del campione, soprattutto per imparare cose nuove (per il 52%). Quasi tutti hanno buoni rapporti sia con gli amici che con gli insegnanti. L'84% ha amici arabi e italiani, ma il 23% di questo gruppo ha dichiarato di aver avuto problemi con gli alunni in fasi scolastiche precedenti.

Il 17% del campione ha dovuto ripetere almeno un anno scolastico.

La scuola e la lingua araba: il 97% del campione non ha la possibilità di studiare l'arabo nella scuola italiana, il 73% lo vorrebbe, il 70% vuole aprire l'insegnamento anche agli studenti italiani.

13- Integrazione: il campione è ben integrato, la scuola rappresenta per la maggior parte degli intervistati un luogo per socializzare e conoscere nuovi amici.

Il 17% del campione è stato trattato in maniera diversa o ha subito una certa discriminazione soprattutto nelle scuole elementari.

L'Italia piace quasi a tutti, soprattutto per i legami con gli amici italiani, per la natura e i monumenti nonché per il modo di vivere e il cibo. Malgrado ciò, il 53% del campione non vuole rimanere in Italia nel futuro, la maggior parte vorrebbe andare in un altro paese europeo ma il 21% vorrebbe tornare nel paese di origine.

14- Appartenenza: solo il 7% si sente italiano, nonostante l'italiano sia la lingua di padronanza e la lingua materna per la maggior parte del campione, e malgrado la buona integrazione e l'altissimo gradimento dell'Italia e del modo di vivere italiano. La maggioranza si sente italo-araba (nella variante legata al paese di origine) un sentimento che si rivela più forte dell'appartenenza ad una nazione araba. L'Islam rappresenta per il 50% del campione una espressione di appartenenza identitaria (associata all'appartenenza etnica o nazionale).

CAPITOLO 9

ANALISI LIVELLO SCUOLA PRIMARIA

Questo capitolo mira a esplorare una fase di età importantissima per lo sviluppo del bilinguismo, dell'identità etnica e per garantire una buona integrazione socio-scolastica.

Nonostante la fase dell'infanzia sia decisiva nella costruzione dell'identità personale e per lo sviluppo del bilinguismo naturale, gli studi di settore eseguiti sino ora sono pochi, svolti su campioni che comprendevano alunni stranieri di tutte le nazionalità, e non riguardavano gli arabofoni in particolare, né prendevano in considerazione il ruolo della lingua araba nella costruzione identitaria della seconda generazione degli alunni arabofoni. Segnaliamo ad esempio, lo studio “Appartenenza culturale e apprendimento dell'italiano L2: bambini arabofoni nella scuola italiana” di Rita Sidoli³⁰⁷. La ricercatrice cita i risultati di una indagine non pubblicata, a cura di Ilaria Movio, sulle motivazioni dell'apprendimento dell'italiano e dell'arabo in una popolazione di 197 bambini e bambine (età media 8 anni) frequentanti i corsi extracurricolari di arabo, attivati presso alcune scuole statali milanesi³⁰⁸.

Citiamo un'altra ricerca svolta da Maria Francesca Pacifico dal titolo “Adattamento psico-sociale e integrazione scolastica dei bambini immigrati di seconda generazione in età scolare”³⁰⁹. Si tratta di una ricerca empirica sugli alunni stranieri figli di immigrati di tutte le nazionalità che hanno 10 anni e che frequentano due scuole primarie a Roma; la ricerca è stata svolta per rilevare il grado di integrazione scolastica rispetto ad alcuni indicatori, quali la conoscenza linguistica, i riferimenti alla propria e ad altre culture, l'atteggiamento verso la scuola, il comportamento sociale dell'alunno/a verso la scuola. Come notiamo, la relazione con la lingua araba non è stata approfondita e gli alunni arabi rappresentavano una piccola percentuale del campione.

³⁰⁷ SIDOLI, R., “Appartenenza culturale e apprendimento dell'italiano L2: bambini arabofoni nella scuola italiana”, in BRANCA, P. e SANTERINI, M., (a cura di), *Alunni arabofoni a scuola*, cit. pp. 107-122.

³⁰⁸ Ivi, p. 120.

³⁰⁹ PACIFIO, M. F., *Adattamento psico-sociale e integrazione scolastica dei bambini immigrati di seconda generazione in età scolare*, Tesi di Dottorato in Pedagogia, Università degli Studi Roma Tre, ciclo XXII, a.a. 2008-2009.

9.1 Dati generali

Gli istituti che hanno aderito alla ricerca sono due (tre plessi):

- Plesso Pirandello, Plesso Graziosi (I.C. Via Cutigliano 82).
- Scuola Primaria “Mancini” (I.C. Via F. Laparelli 60).

Gli altri intervistati sono divisi fra diverse scuole secondarie di I grado contattati in modo privato e fuori dell’orario scolastico (con l’aiuto del campione Università e del centro culturale tunisino a Roma).

Il campione è composto da 30 informanti.

Luogo di nascita, genere e fascia di età: il 73% del campione è nato in Italia, il 27% nato nei paesi arabi e giunto in Italia in età prescolare (³¹⁰).

Genere: le femmine coprono il 67% del campione di fronte al 33% dei maschi. Il dato è quindi più alto, rispetto alla media nazionale, relativo alla presenza delle alunne straniere nella scuola primaria, dove raggiunge il 48,2% ³¹¹.

La fascia di età più numerosa del campione è di 9 anni.

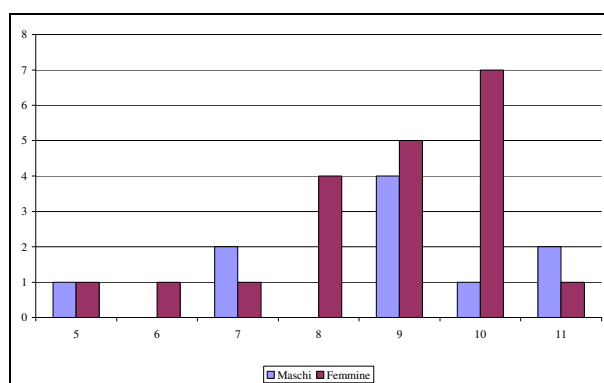


Grafico 9.1. fascia di età.

II o III generazione?: tutto il campione è dalla II generazione.

Figli di copie arabe o miste?

³¹⁰ Si tratta di 4 soggetti nati in Egitto, 3 in Libia e 1 in Siria. Tutti i libici e l’unica siriana sono nati nel paese di origine ed arrivati in Italia con i genitori a causa delle guerre scoppiate nei loro paesi.

³¹¹ Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana: la scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale, A.s. 2014/2015*, cit., p. 25.

Il 10% del campione è figlio di coppie miste (7 di padre di origine araba: 1 libico, 1 tunisino, 1 marocchino), il resto di coppie arabe, tra questi l'81% è figlio di coppie arabe provenienti dallo stesso paese arabo, il 19% figlio di genitori provenienti da due paesi arabi diversi (padre egiziano e madre kuwaitiana, 3 soggetti di padre egiziano e madre marocchina).

9.2. Attitudini linguistiche

9.2.1. Lingue conosciute

Tutto il campione dichiara di sapere l'arabo o una variante dialettale dell'arabo.

Il 47% del campione considera il dialetto una lingua a sé e fa una distinzione netta fra il dialetto e l'arabo.

- *Conosco quattro lingue: l'italiano, l'arabo, l'egiziano e il marocchino.*

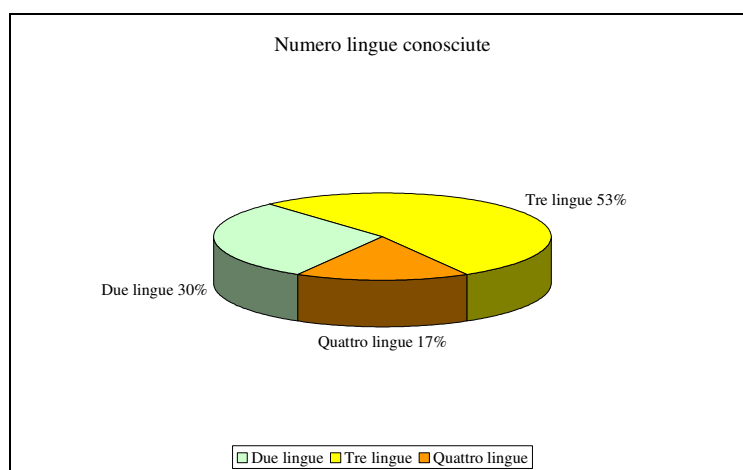


Grafico 9.2. Lingue conosciute.

Il 70% del campione conosce una lingua straniera (accanto all'italiano e all'arabo), il 67% conosce l'inglese, il 7% il francese, il 10% lo spagnolo.

Da notare che l'87% dei maghrebini non conosce il francese.

9.2.2. Lingua di padronanza

È l'italiano per il 74%, l'italiano e l'arabo insieme senza distinzione per il 13%, l'arabo da solo per il 13%.

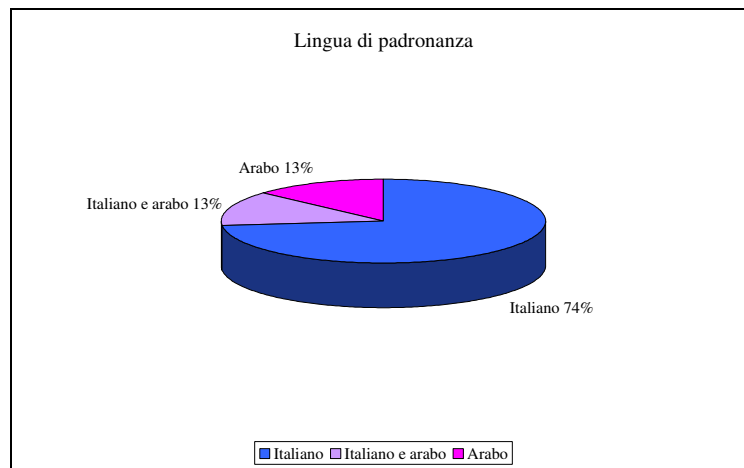


Grafico 9.3. Lingua di padronanza.

9.2.3. Lingua più amata

Per il 55% del campione l'italiano è la lingua più amata, seguita dall'arabo per il 23%, dall'arabo e l'italiano insieme per il 6%. L'inglese è la lingua più amata per il 10% e lo spagnolo per il 6%.

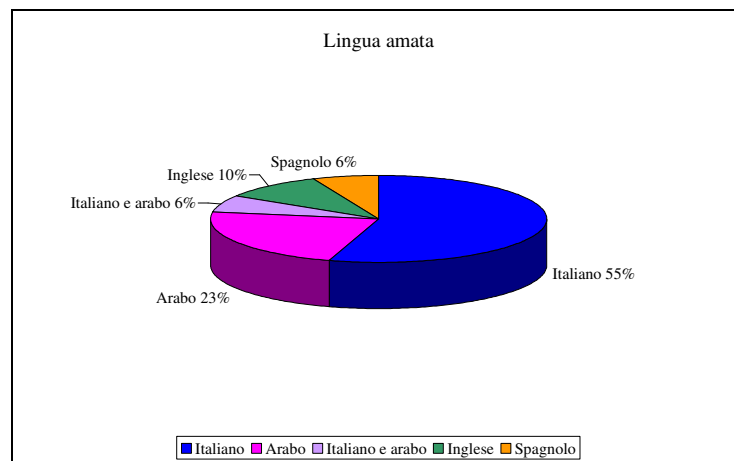


Grafico 9.4. Lingua più amata.

- *Mi piace l'italiano di più perché è più facile dell'arabo.*
- *Mi piace il marocchino più di tutte le altre lingue. Il marocchino è la lingua di mia madre mi piace più dell'egiziano. lingua di mio padre.*

9.2.4. Lingua materna

La maggioranza, il 57%, considera l'arabo la propria lingua materna, mentre il 37% considera l'italiano come unica lingua materna. In questa fase diminuisce la percentuale di coloro che considerano sia l'arabo che l'italiano

come lingua materna (non supera il 3%), mentre un altro 3% non riesce a stabilire quale lingua sia la propria lingua materna.

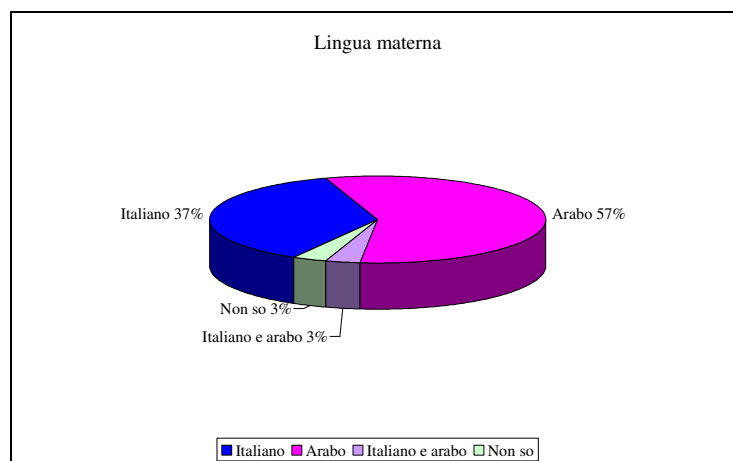


Grafico 9.5. Lingua materna.

9.2.5. Lingua più usata

Passiamo alla lingua più usata dal campione per funzioni spontanee, per contare e calcolare e all'uso cosciente della lingua, per prendere gli appunti. Ciò che emerge in maniera chiara e netta è che la maggior parte del campione usa l'italiano per funzioni spontanee e razionali, il 70% per contare e calcolare e l'80% per prendere gli appunti, mentre l'arabo viene usato dal 13% per contare e calcolare e solo dal 7% per prendere gli appunti.

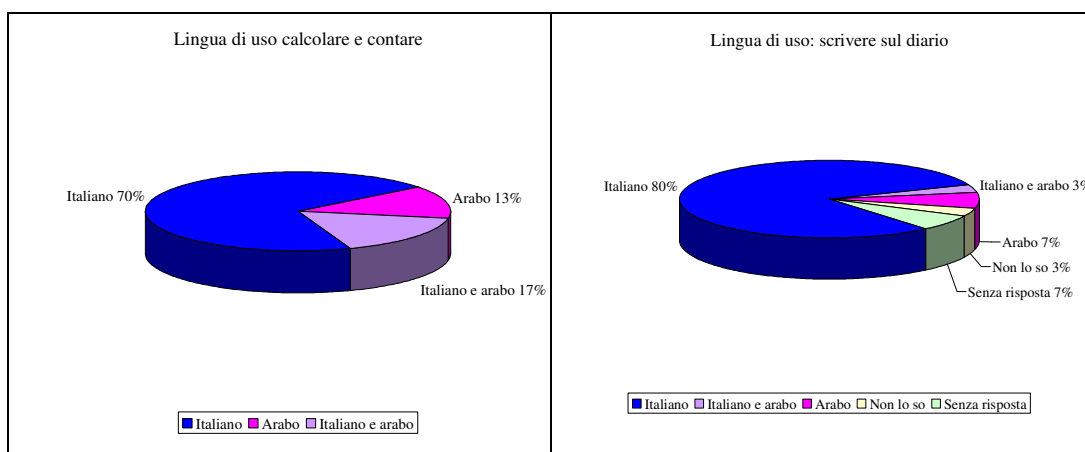


Grafico 9.6. Lingua usata per funzioni spontanee e razionali.

Per l'uso emozionale, esprimere rabbia o gioia: Il 50% usa l'italiano, il 30% usa l'arabo e il 20% alterna l'arabo con l'italiano.

- Quando sono molto arrabbiato o molto contente voglio esprimere la mia rabbia o gioia in arabo ma non conosco le parole in arabo.
- Dipende se sono con arabi esprimo la mia rabbia o gioia in arabo se no in italiano.

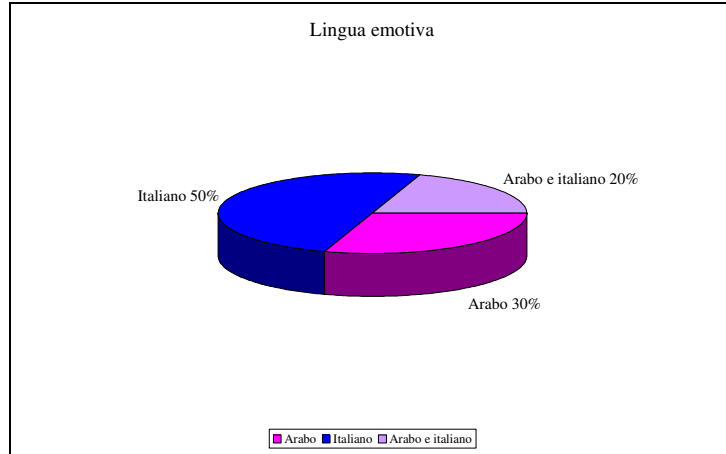
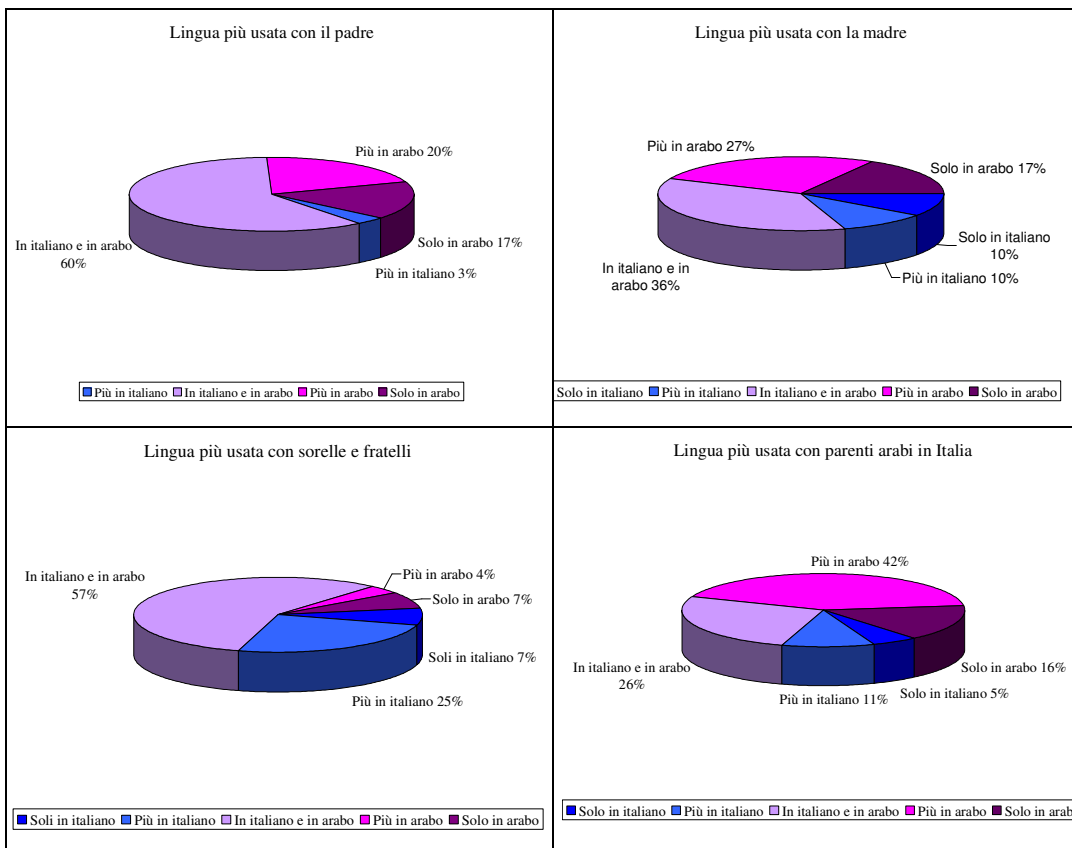


Grafico 9.7. Lingua emotiva.

Passando alla lingua più usata nella sfera personale



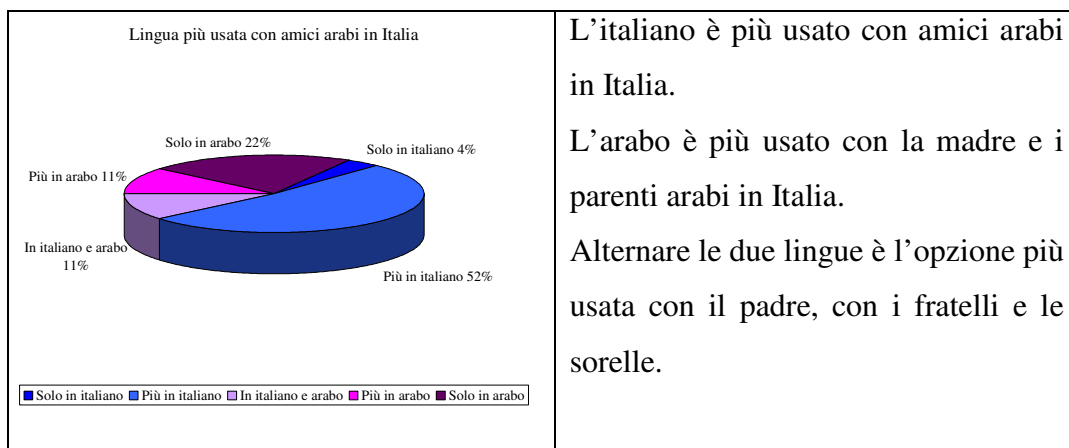


Grafico 9.8. Lingua più usata nella sfera familiare e con amici arabi in Italia.

| Con | Solo in italiano | Più in italiano | In italiano e arabo | Più in arabo | Solo in arabo | Altro |
|--------------------|------------------|-----------------|---------------------|--------------|---------------|-------|
| Il padre | - | 3% | 60% | 20% | 17% | |
| La madre | 10% | 10% | 36% | 27% | 17% | |
| Fratelli e sorelle | 7% | 25% | 57% | 4% | 7% | |
| Parenti in Italia | 5% | 11% | 26% | 42% | 16% | |
| Amici arabi | 4% | 52% | 11% | 11% | 22% | |
| Media | 5.2 | 20.2 | 38% | 20.8 | 15.8 | |

Tabella 14. Lingua più usata nella sfera familiare e con gli amici arabi.

La tabella dimostra che, con il padre, il 3% parla più in italiano (nessuno parla solo in italiano) mentre il 37% parla più in arabo o solo in arabo (il resto, il 60%, tende ad alternare l'italiano con l'arabo). La situazione cambia per la lingua usata con la madre: l'opzione più in italiano o solo in italiano non supera il 20%. La lingua araba (più in arabo o solo in arabo) raggiunge il 44%. Anche per questa fase la madre assume un ruolo importante nella trasmissione della lingua e cultura araba.

C'è un uso cosciente dell'italiano con la madre e con i parenti arabi, soprattutto con zii residenti in Italia per aiutarli ad imparare l'italiano.

- *Parlo con mia madre in italiano per aiutarla ad imparare l'italiano, con me lo impara più facilmente.*

- *Parlo con mio zio in italiano così lo aiuto ad imparare l'italiano in fretta.*

Anche in questa fase notiamo ciò che gli studiosi chiamano “l’inversione dei ruoli”, quando i figli diventano mediatori sociali e linguistici, “genitori dei loro genitori”³¹².

La lingua più usata fra fratelli e sorelle è, per il 57%, l'italiano alternato con l'arabo mentre l'arabo o più in arabo non supera l'11%.

La lingua più usata con i parenti arabi in Italia è l'arabo, o più in arabo per il 58% e l'italiano o più in italiano per il 16%. Con gli amici arabi la lingua più usata è l'italiano o più in italiano per il 56%, l'arabo o più in arabo per il 33% e alternare l'arabo con l'italiano per l'11%.

In media l'arabo è più usato dell'italiano nella sfera familiare e con gli amici arabi.

I nonni godono di una particolarissima importanza nella vita affettiva nell'infanzia. Tutto il campione comunica con i nonni in una variante dialettale araba.

- *Con i miei nonni parlo egiziano, chiaro no, come fanno a parlare italiano?*

9.2.6. Lingua desiderata

L'83% vuole imparare almeno un'altra lingua, il 10% non vuole imparare nessun'altra lingua e il 7% non sa.

Le lingue che gli intervistati vorrebbero studiare sono: in primo luogo l'inglese, seguito dal francese, poi lo spagnolo, migliorare l'italiano, e alla fine il tedesco, il cinese, il persiano, l'indiano, l'ebraico e il turco³¹³.

- *L'inglese perché vorrei andare in America e quindi dovrei sapere l'inglese.*

- *Non voglio imparare altre lingue, ma se lo facessi sarò sicuramente più colta.*

³¹² POZZOLI, L., *La ridefinizione dei ruoli all'interno della famiglia marocchina emigrata ricongiunta*, cit., p. 26.

³¹³ Anche in questo sottocampione si nota il desiderio di imparare il turco e l'ebraico.

- *Non voglio imparare nessuna lingua nuova, voglio migliorare il mio italiano.*

Sono diversi i motivi che spingono il campione a voler studiare altre lingue, come illustrato dal grafico seguente: in primo luogo i motivi linguistici, seguiti da motivi socioculturali, poi quelli legati al lavoro nel futuro e di carattere personale.

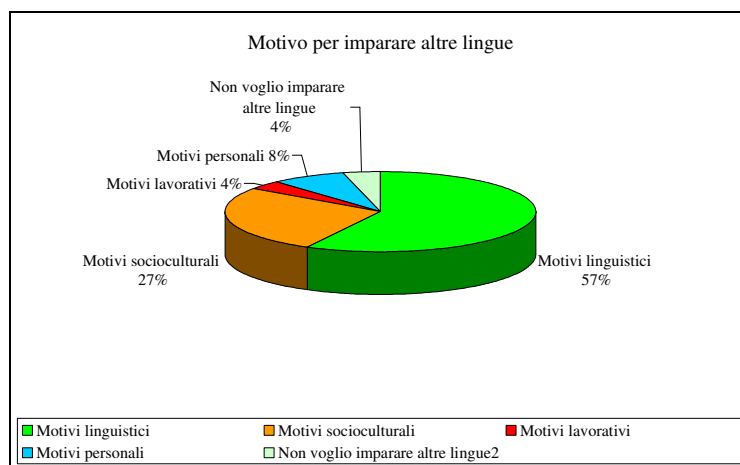


Grafico 9.9. I motivi per imparare altre lingue.

Motivi linguistici: (57%)

- *Voglio imparare il francese, mi piace la musica del francese poi mio fratello canta sempre in francese e mi piace.*

- *Il tedesco perché è difficile.*

- *L'inglese, mi piace come si parla e come si scrive.*

Motivi socioculturali: (27%)

- *Voglio imparare il francese, le mie cugine non sanno ne l'arabo ne l'italiano e io voglio giocare con loro.*

- *L'indiano per veder telenovele in indiano e mi piace anche lo spagnolo, perché la Spagna è vicina all'Italia.*

- *Voglio imparare il cinese, il persiano, il turco e l'ebraico perché mi interessano i paesi in cui vengono parlate.*

Motivi personali: (8%)

Lo spagnolo, per curiosità e per cantare con mia sorella.

Motivi lavorativi: (4%)

- L'inglese, senza l'inglese non vai da nessuna parte.

Alcuni non vogliono imparare nessuna lingua per migliorare l'italiano, la maggior parte di loro è arrivata in Italia in età prescolare.

- Non voglio imparare nessuna lingua nuova, voglio migliorare il mio italiano.

9.3. Lingua araba

9.3.1. Variante dialettale

Tutti conoscono una variante dialettale, il 19% del campione conosce due dialetti arabi. Il campione usa sette varianti dialettali arabe: marocchino – algerino – libico – tunisino – egiziano – siriano – kuwaitiano.

Il dialetto più usato è il marocchino, seguito dall'egiziano e dal tunisino. Anche per questa fase i dialetti del Maghreb sono quelli più usati (60%).

- Parlo l'egiziano, la lingua di mio padre, mi piace molto e parlo un po' di kuwaitiano anche.

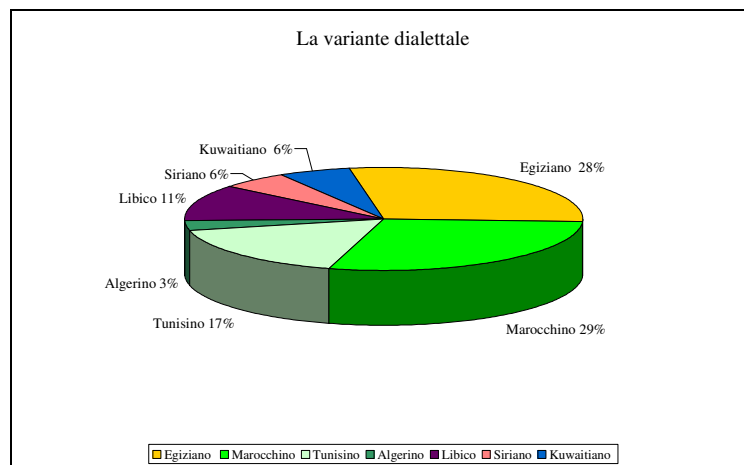


Grafico 9.10. Varianti dialettali usate dal campione.

Da notare che i figli di coppie miste con padre egiziano usano il dialetto egiziano e che nessuno del Maghreb conosce il berbero.

- Conosco quattro lingue: l'egiziano, la lingua di mio padre, cioè l'arabo, il marocchino, l'inglese e l'italiano.

Dove si imparano le varianti dialettali

L'80% del campione ha imparato il dialetto dei genitori a casa, il 20% a casa e nel paese di origine. Il 10% riconosce il ruolo della madre nel trasmettere la lingua araba, dialettale e nella variante standard.



Grafico 9.11. Dove si impara l'arabo dialettale.

Abilità linguistiche nelle varianti dialettali

Comprensione: il 77 % del campione afferma di capire tutto o quasi tutto (il 40% capisce tutto, il 33% quasi tutto), ma quando si tratta di capire programmi nella variante dialettale, la comprensione diminuisce al 61% (tutto il 31% e quasi tutto il 30%), il 13% capisce la metà, un altro 13% capisce qualche frase e un altro 13% ancora capisce solo qualche parola.

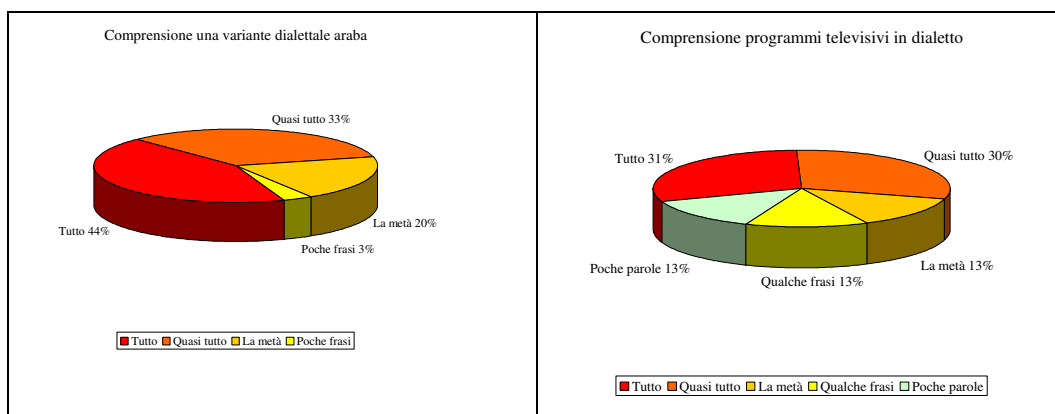


Grafico 9.12. L'abilità di comprensione di una variante dialettale usata nella sfera familiare o nei programmi televisivi e cartoni animati.

Espressione: l'83% del campione dichiara di riuscire ad esprimersi benissimo o abbastanza bene in una variante dialettale.

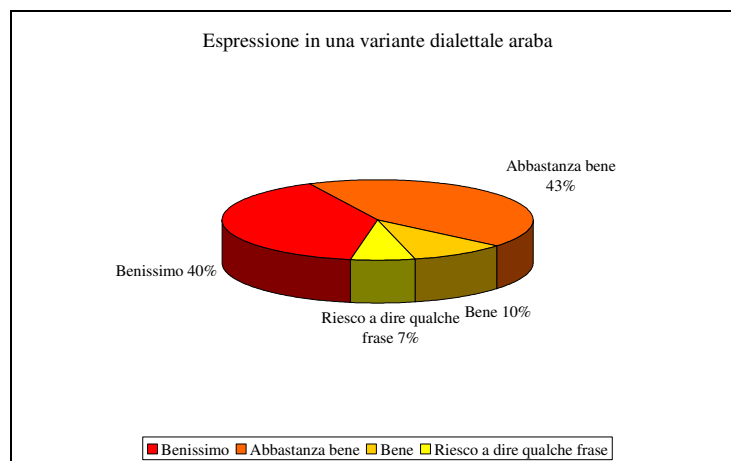


Grafico 9.13. Abilità di espressione in una variata dialettale araba.

9.3.2. L'arabo standard

L'80% del campione dichiara di studiare l'arabo standard.

Dove si impara l'arabo standard?

Il 31% studia l'arabo standard a casa, soprattutto con la madre, il 17% nelle scuole legate alle mosche e soprattutto alla Moschea "al-Huda"³¹⁴: tale scelta è associata in alcuni casi con altre alternative (scuola della moschea accanto a corsi nei centri culturali in Italia o centri estivi nel paese di origine). Il 21% studia l'arabo standard nei centri culturali in Italia, seguiti dal 14% che studia nei centri estivi nel paese di origine. Il 7% ha frequentato per un anno o due la scuola libica a Roma. In questa fase si nota che la percentuale di coloro che studiano l'arabo standard nella scuola legata alla Moschea Al-Huda è più bassa in confronto ai risultati del capitolo precedente. Il motivo è che la maggior parte del campione abita nel quartiere Magliana, lontano dal quartiere Centocelle, dove si trova la scuola Al-Huda e dove risiede un gran numero del campione della scuola secondaria di I grado.

Il 10% del campione è stato tolto dalla scuola primaria (tutti i soggetti sono di origine egiziana) e inviato al paese di origine per studiare l'arabo standard.

³¹⁴ Vedi paragrafo 8.3.2.

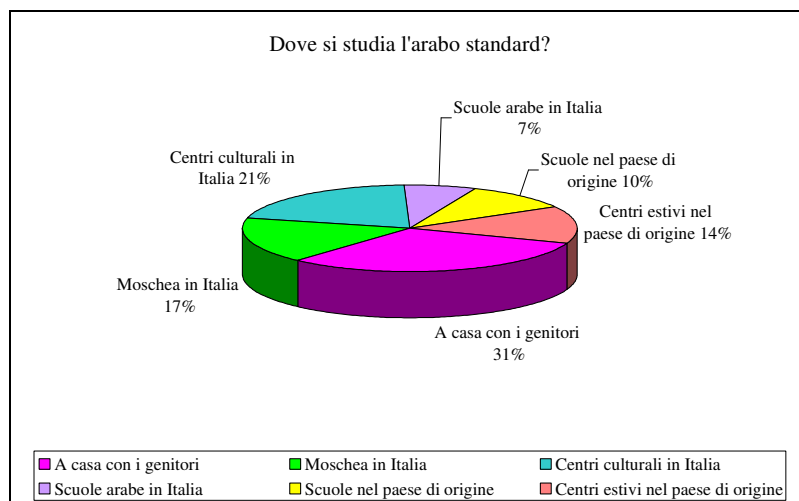


Grafico 9.14. Dove si impara l'arabo standard.

Abilità linguistiche nell'arabo standard

Letture: l'80% del campione dichiara di saper leggere l'arabo standard, il 36% molto bene o abbastanza bene (molto bene il 13%, abbastanza bene il 23%) il 3% bene e il resto, il 41%, legge discretamente, o male e il 20% non sa leggere.

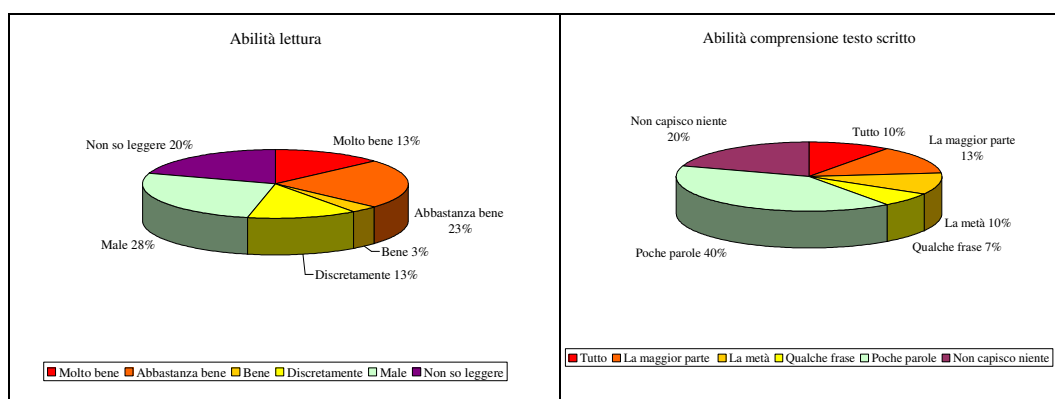


Grafico 9.15. Abilità lettura in arabo standard / Comprensione testo scritto.

Anche qui l'abilità di comprensione del campione è più bassa dell'abilità della lettura. Il 10% capisce tutto, il 13% capisce la maggior parte, il 10% la metà, il 47% solo qualche frase o parola e il 20% non capisce niente.

Ascolto: il riferimento è all'ascolto di cartoni animati in lingua araba standard divulgativa, il 16% dichiara di capire tutto o la maggior parte, il 17% la metà e il 47% capisce solo qualche frase o parole.

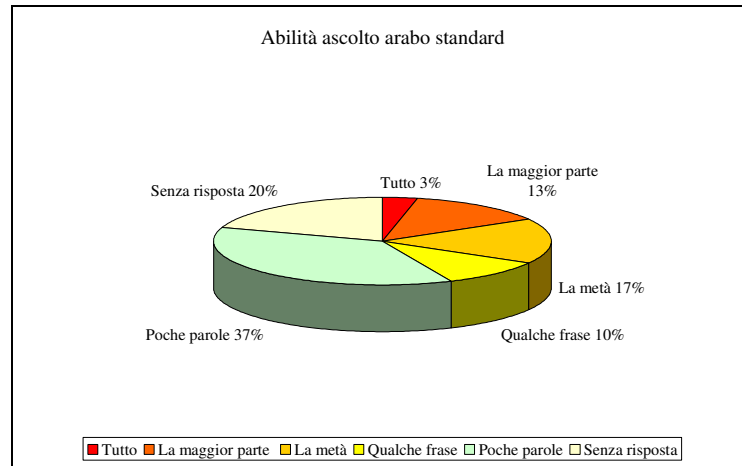


Grafico 9.16. Abilità ascolto in arabo standard.

Espressione: il campione trova maggior difficoltà nel esprimersi in arabo standard. Anche qui notiamo la scomparsa di coloro che riescono ad esprimersi molto bene, mentre il 63% del campione riesce soltanto a formulare qualche frase o dire solo delle parole.

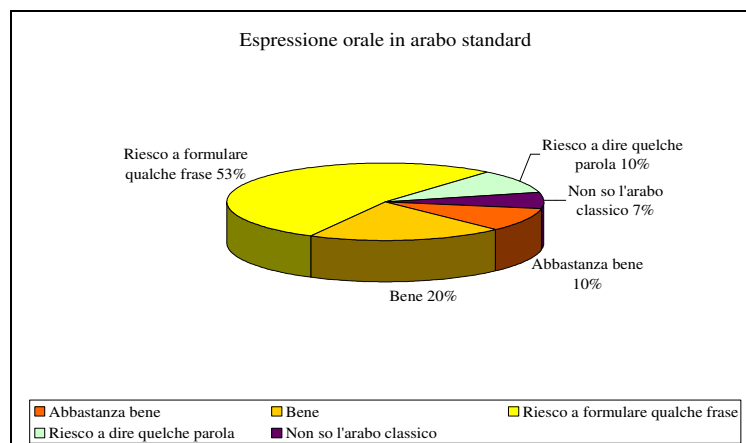


Grafico 9.17. Abilità espressione orale in arabo standard.

Scrittura: L'abilità scrittura in questa fase si limita alla calligrafia e alla formulazione di semplicissime frasi in arabo. Solo il 17% del campione dichiara di scrivere molto bene o abbastanza bene, il 10% bene, il 50% scrive discretamente o male mentre il 23% non sa scrivere.

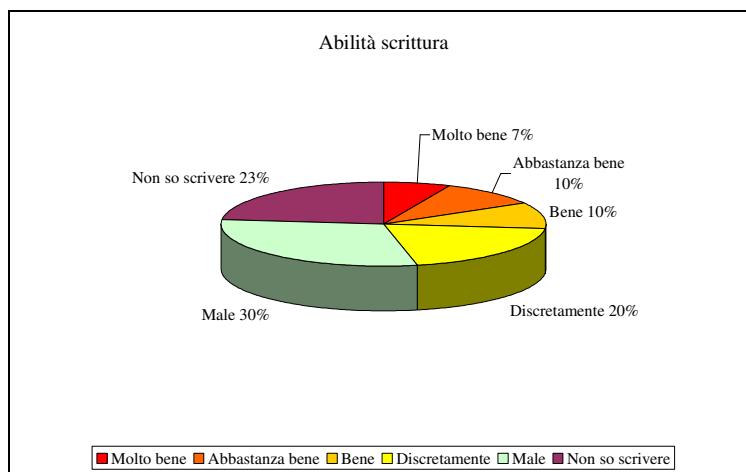


Grafico 9.18. *Abilità scrittura in arabo standard.*

9.3.3. Legame con la lingua araba

Alle domande poste per capire il legame con la lingua araba il campione ha risposto: il 76% vuole studiare o continuare a studiare l'arabo standard mentre il 17% non ha interesse e il 7% non riesce a dare una risposta.

I motivi per i quali la maggior parte del campione vuole continuare a studiare l'arabo sono:

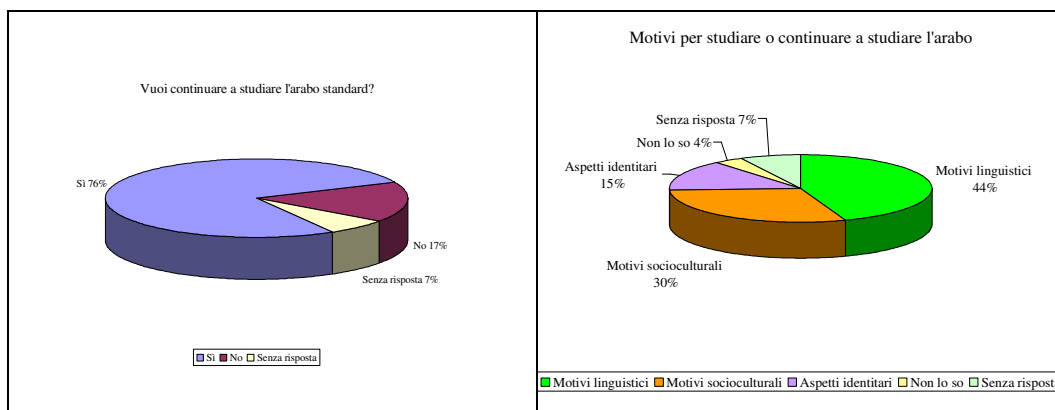


Grafico 9.19. *Continuare o no a studiare l'arabo standard / I motivi che spingono il campione ad imparare l'arabo.*

- Motivi linguistici (44%)

- Per poter leggere.
- Voglio imparare l'arabo di più per sapere più cose e diventare più intelligente.
- Mi serve per essere più informato.
- Non so l'arabo e voglio studiarlo per leggere da grande.

- Motivi socioculturali (30%)

- *Voglio imparare di più l'arabo per conversare con gli amici arabi.*

- *Per scrivere ai miei cugini.*

- *Voglio imparare meglio l'arabo perché in Libia non mi capiscono.*

- Aspetti legati all'identità araba (15%)

- *È la mia lingua e voglio impararla.*

- *Voglio conoscere meglio la mia lingua madre.*

Alcuni soggetti del campione non vogliono continuare a studiare l'arabo:

- *No, non voglio studiare l'arabo perché ho deciso di vivere in Italia.*

- *No, basta, l'arabo è troppo difficile.*

- Alla domanda: "Se stai parlando in arabo e vengono persone estranee, continui a parlare in arabo e perché?". Le risposte sono state: sì per il 47%, no per il 53% .

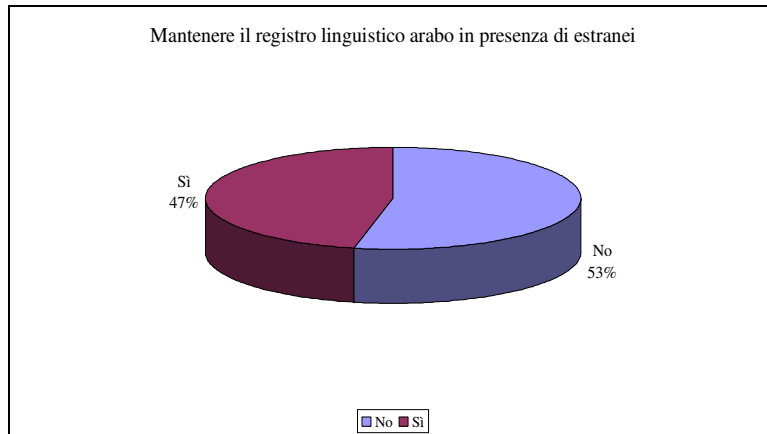


Grafico 9.20. *Mantenere il registro linguistico arabo in presenza di estranei.*

I motivi del sì sono:

- È la propria lingua e non c'è motivo di passare all'italiano (per il 72%); non far capire agli altri (per il 21%). Il 7% non sa il motivo.

- *Mi piace fare i dispetti agli altri e vedere la loro faccia quando sentono l'arabo.*

- *Torno a parlare in italiano perché qui siamo in Italia e bisogna parlare in italiano.*
- *Continuo a parlare in arabo, perché l'arabo mi piace più dell'italiano.*
- *Non me ne frega niente di loro. È la mia lingua.*

I motivi per cambiare registro in presenza di estranei e passare alla lingua italiana sono: la vergogna di parlare in arabo (per il 63%); rispetto di quelli che non conoscono l'arabo (per il 31%); evitare problemi e non essere deriso dagli altri (per il 6%).

- *Mi vergogno, ridono di me.*
- *Sarà una occasione per parlare in italiano, è quello che ho maggior difficoltà.*
- *Se non mi capiscono diranno chi è questa strana bambina.*

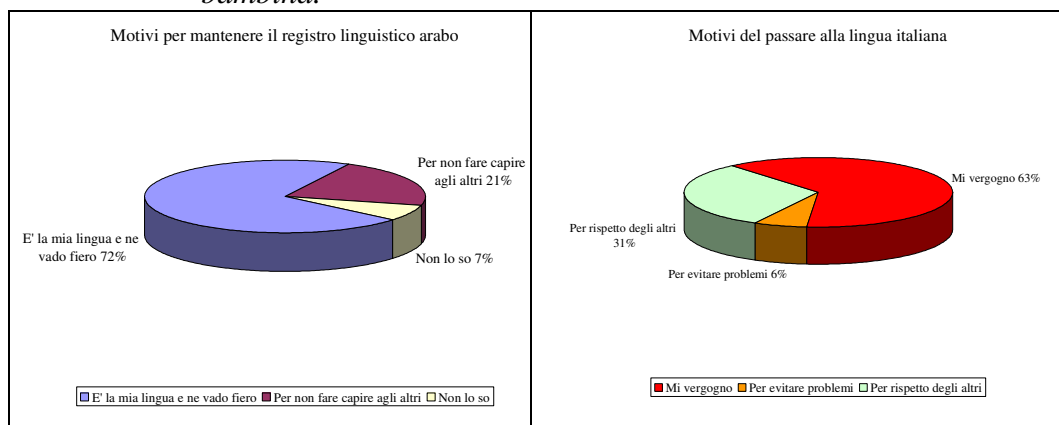


Grafico 9.21. Motivi per mantenere il registro arabo o passare all'italiano in presenza di estranei.

Il dato complessivo rivela che il 33% del campione è fiero di parlare l'arabo, il 10% lo vede come un vero vantaggio, mentre il 33% del campione si vergogna di parlare in arabo e il 3% lo evita per non essere preso in giro dagli altri. Invece il 17% lo fa per rispetto degli italiani.

- Alla domanda: "A che cosa ti fa pensare la lingua araba?"

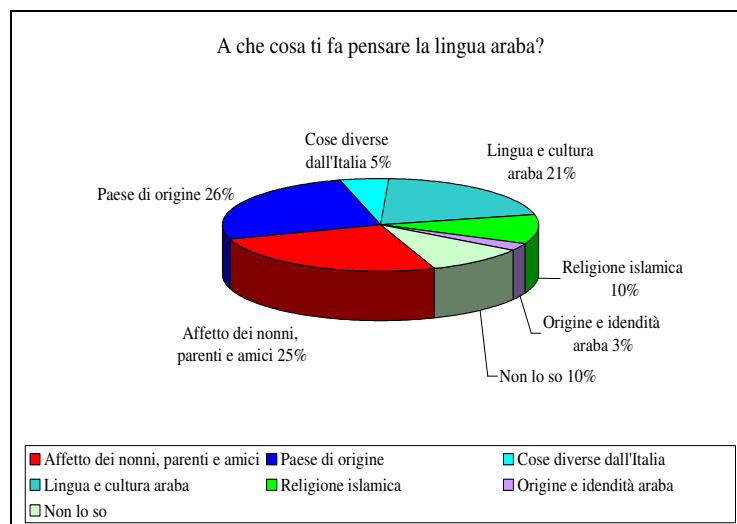


Grafico 9.22. A che cosa ti fa pensare la lingua araba?

La maggior parte del campione l'ha associata a più di un elemento; in primo luogo al paese di origine (il 26%); ai parenti, nonni e amici (il 25%); alla lingua e cultura araba (il 21%); all'Islam (il 10%); a usi e costumi diversi dal modo di vivere italiano (il 5%); alla propria identità (il 3%); non lo so (il 10%).

- *Ai miei gatti lasciati in Siria.*
- *Alla bella lingua araba, ai nonni, ai giochi e a tutto l'Egitto.*
- *La lingua araba mi fa pensare a tutte le cose diverse dall'Italia.*
- *L'arabo è la mia cultura.*
- *L'arabo mi fa pensare all'Egitto perché lì tutti parlano arabo.*
- *L'Egitto faraonico e la storia.*
- *Mi fa pensare che io sono araba.*

9.3.4. L'arabo a scuola

Nessuno del campione ha la possibilità di studiare arabo a scuola.

Alla domanda: "Ti piacerebbe poter studiare la lingua araba a scuola?", il 53% ha risposto sì, il 37% no, e il 10% non lo sa.

Le motivazioni del sì sono:

1- Motivi didattici: 28%

- *A scuola imparerò meglio l'arabo.*
- *Sì, così potrò impararlo come se fossi in un paese arabo.*

- *A scuola almeno riesco ad impararlo bene e quando vado in Marocco potrò leggere.*

2- **Motivi pratici: 22%**

- *Studiare l'arabo a scuola è più comodo, così non dovrò più andare alla scuola della moschea così lontana da casa mia, il sabato e la domenica.*

3- **Motivi linguistici: 22%**

- *Così imparo tutte e due, l'italiano e l'arabo sarà più facile e non dimenticherò l'arabo.*

4- **Motivi socioculturali: 6%**

- *Magari, così avrò più amici arabi e quelli che parlano arabo.*
- *Magari, così riesco a comunicare meglio con gli amici italiani.*

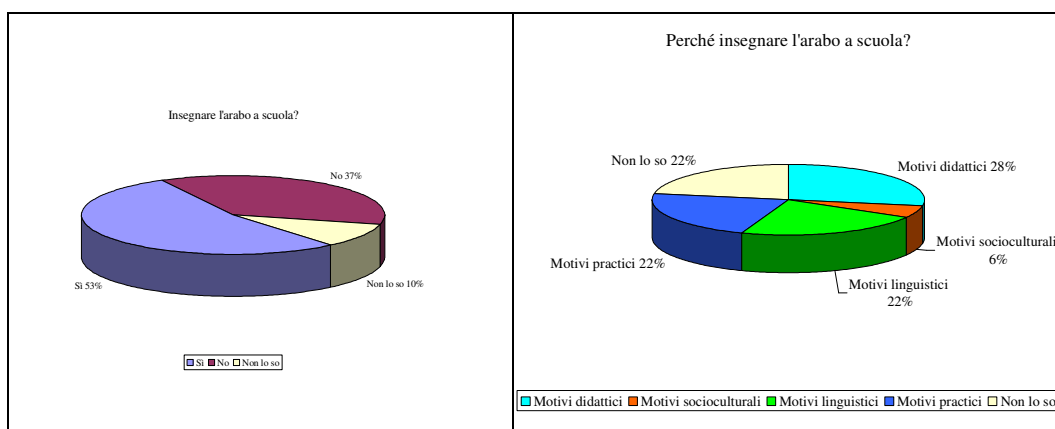


Grafico 9.23. *Ti piacerebbe imparare l'arabo a scuola? / Perché ?*

Alcuni intervistati non vogliono che l'arabo venga insegnato a scuola per diversi motivi:

- *Qui sono in Italia, e in Italia non è normale imparare l'arabo, qui si impara l'italiano.*
- *No, perché nella scuola italiana bisogna imparare l'italiano e non l'arabo, se no mi confondo.*
- *No, non voglio mi sento in imbarazzo.*
- *No, adesso ho qualche vantaggio se lo imparano anche loro non avrò nessun vantaggio.*

Alla domanda: "Quale arabo ti sarebbe piaciuto imparare a scuola?" Il 13% vuole l'arabo standard e il 10% una variante dialettale, il 57% tutte e due,

quindi sia l'arabo standard che una variante dialettale, il 20% non sa o non ha risposto alla domanda.

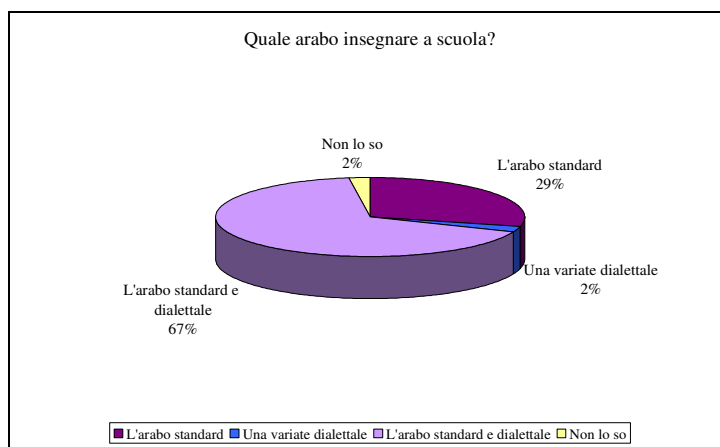


Grafico 9.24. Quale arabo insegnare a scuola?

Per quel che riguarda la possibilità di coinvolgere i compagni italiani nello studio dell'arabo a scuola: il 70% ha risposto di sì e il 30% no.

9.4. Bilinguismo e plurilinguismo

L'83% del campione dichiara di essere bilingue, il resto, il 17% non sa se lo fosse o meno. La maggior parte di quelli che dichiarano di essere bilingue considerano il bilinguismo o il plurilinguismo un vantaggio (l'8% non sa se sia un vantaggio o meno).

Anche quelli che hanno livelli discreti o bassi nelle abilità linguistiche nella variante dialettale o non sanno l'arabo standard dichiarano di essere bilingue, come se il sentirsi bilingue non fosse vincolato alle abilità linguistiche.

9.4.1. Tipo di bilinguismo

Alla domanda: "Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua rispondi?". Le risposte sono state: in arabo per il 47%, in arabo e italiano per il 47%, in italiano per il 6%.



Grafico 9.25. Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi?

Da notare l'alta percentuale di coloro che rispondono in arabo. Il 47% alterna l'arabo all'italiano. Da ciò si evince che il bilinguismo per la maggior parte, per quello che riguarda l'arabo (chiaramente inteso come una variante dialettale), non è equilibrato per il 53%.

9.4.2. Interferenze linguistiche

A- Interferenze linguistiche italiano-arabo: alla domanda "Usi parole italiane quando parli in arabo?", il 77% ha risposto sì, il 23% no.

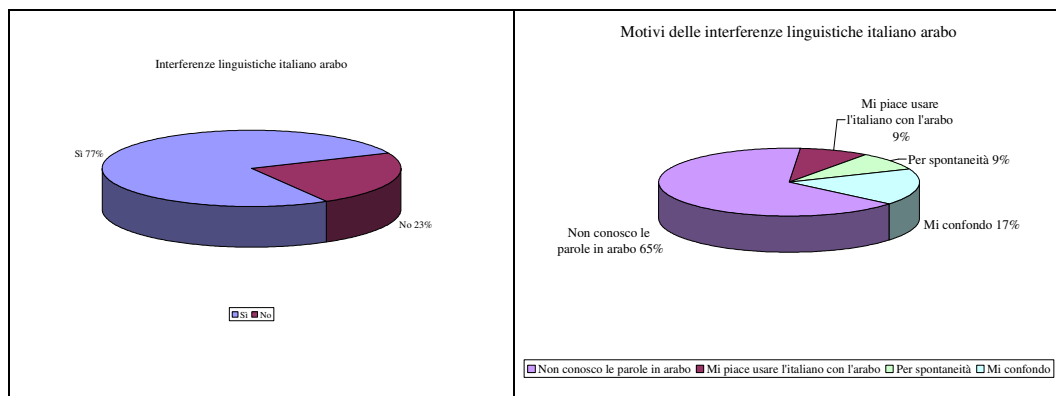


Grafico 9.26. Interferenze linguistiche italiano – arabo / Motivi di tali interferenze.

I motivi dell'interferenza linguistica italiano-arabo sono:

- Non conosco le parole in arabo per il 65% .
- Mi confondo per il 17%.
- Per abitudine e spontaneità per il 9%.
- Mi piace usare l'italiano insieme all'arabo per il 9%.

- *Uso parole italiane quando parlo arabo soprattutto le parole che si usano anche in italiano per esempio benzina, è una parola che si usa in tutte e due le lingue, ed è importante per me perché mio padre fa il benzinaio.*

- *Ci sono parole che non conosco in arabo, mi tocca sostituirli con l'italiano.*

Modelli di interferenze

Alternare le parole ma anche creare parole nuove usando parole arabe e forme italiane “*Sono Arabiano*”.

B- Interferenze linguistiche arabo italiano

Questa ricerca dimostra che le interferenze linguistiche arabo-italiano per questa fase sono abbastanza frequenti. Alla domanda “Usi parole arabe quando parli italiano?”: il 53% ha risposto sì, il 43% no.

La non conoscenza della parola in lingua italiana diventa il secondo dei motivi delle interferenze che si possono raggruppare in tre motivi essenziali:

- Per abitudine e spontaneità per il 63%.
- Non conosco alcune parole in italiano per il 19%.
- L'arabo è più espressivo per il 6%.

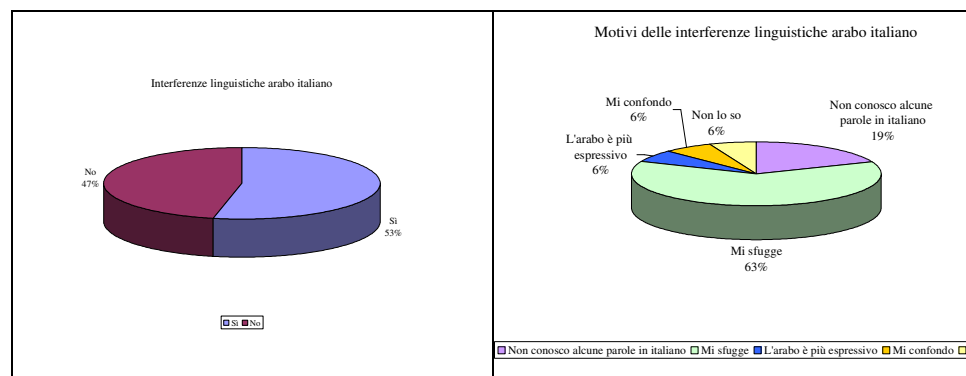


Grafico 9.27. *Interferenze linguistiche arabo – italiano / Motivi di tali interferenze.*

- *Perché ogni tanto mi confondo e dimentico le parole in italiano.*

- *Ogni tanto mi confondo tra le lingue, e comincio a usare l'italiano, non so perché!*

- *Uso parole in arabo quando voglio dire un segreto così non capiscono o quando parlo con mio padre perché lui non conosce bene l'italiano.*

- *A casa uso alcune parole in arabo a casa per spiegarmi meglio.*

Esempi di interferenze:

Parole legate ai giochi, ai nomi diminutivi o alla tradizione araba: *al-hamdu lillahe* ecc...

C- La capacità di passare rapidamente da un sistema linguistico all'altro in funzione dei cambiamenti delle circostanze ambientali: questa capacità che caratterizza il bilingue è stata verificata in precedenza (cfr. 9.3.3) in modo indiretto con la domanda: "Se stai parlando in arabo e vengono persone estranee, cambi registro?"

D- La capacità di continuare nella lingua B una conversazione o argomentazione cominciata nella lingua A (o viceversa) che caratterizza un bilingue è stata verificata nella maggior parte delle interviste. Alcune interviste sono state fatte, a richiesta del soggetto, in una variante dialettale araba, ma si passava spesso dall'arabo in italiano e viceversa, a seconda dell'argomento.

9.5. Paese di origine

Il 90% del campione è andato almeno una volta al paese di origine (da notare che gli alunni che non hanno potuto mai andare nel paese di origine sono di nazionalità libica e siriana a causa delle guerre accese in questi due paesi) il 41% va periodicamente, il 37% spesso, l'11% è andato poche volte e l'11% è andato una sola volta.

Il paese di origine piace a tutti gli intervistati che hanno potuto visitarlo, tranne ad un informante³¹⁵.

Alla maggior parte del campione piace più di un aspetto: in prima posizione i monumenti e la natura per il 27% degli intervistati; parenti e amici per il 24%, Modo di vivere e tradizioni arabe per il 17%. Si è registrato un uguale

³¹⁵ Si tratta di una bambina siriana che ha dovuto lasciare il paese a causa della guerra.

livello di gradimento per gli aspetti legati all'Islam e per il cibo. Entrambi piacciono al 6% del campione.

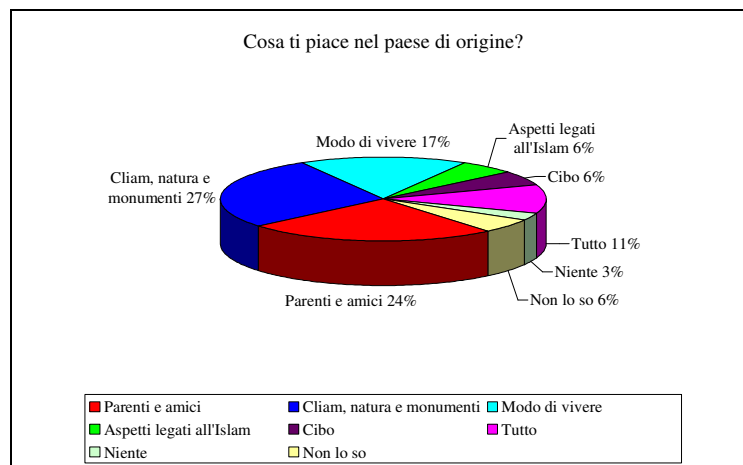


Grafico 9.28. Quello che piace di più nel paese di origine.

- *I piramidi e le mummie.*
- *La mia casa vicino al mare.*
- *Quello che mi piace moltissimo è nuotare nell'Oceano, qui non ci sono oceani.*
- *Mi piace la scuola e gli amici in Libia e vorrei averli qua in Italia.*
- *Il caldo, la sabbia e andare la mare.*
- *Non ho mai vista la Libia, quanto mi piacerebbe visitarla.*

Da notare una piccola percentuale del 11% a cui piace tutto del paese di origine, mentre al 3% non piace niente e il 6% non sa dare una risposta.

- *Non mi piace la Siria perché non mi ricordo niente.*

Per il 57% conoscere meglio la lingua araba aumenta l'interesse verso il paese di origine e per il mondo arabo intero, per il 23% la conoscenza linguistica non influenza l'interesse verso il paese di origine, mentre il 20% non lo sa o non fornisce alcuna risposta.

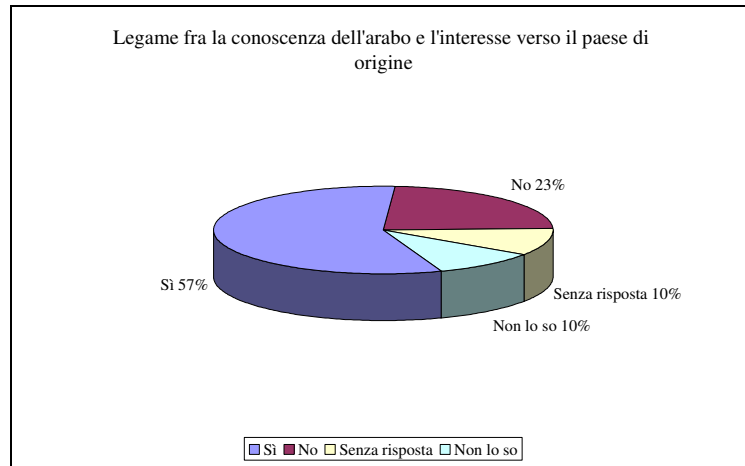


Grafico 9.29. Legame fra la conoscenza dell'arabo e l'interesse verso il paese di origine.

9.6. Tempo libero

Il primo interesse è giocare con gli amici per il 32% del campione, seguito degli interessi multimediali per il 23%, attività culturali per il 14% e dello sport solo per il 9%.

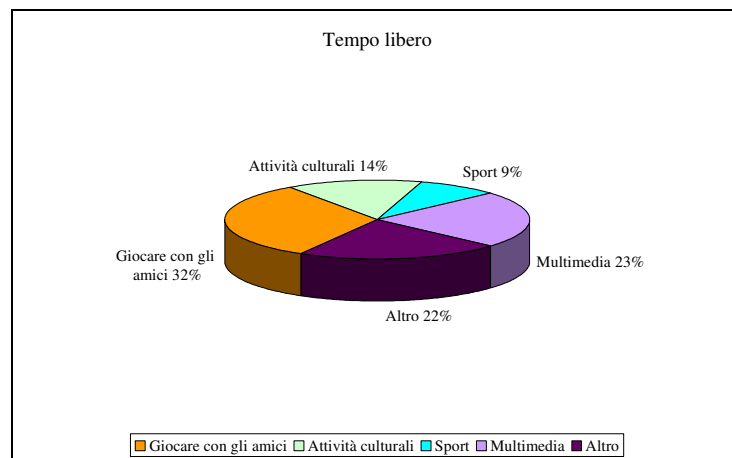


Grafico 9.30. Tempo libero.

- Giocare con gli amici per il 32%
- Attività legate alle multimedia per il 23%
 - Parlare al telefono in italiano.
- Attività culturali per il 14%
- Lo Sport per il 9%
- Altro per il 22%

- *Studiare l'arabo.*
- *Stare con il mio papà.*
- *Aiutare mia madre.*

Pochi hanno specificato un interesse nel tempo libero legato alla cultura e alla lingua araba. Tuttavia alla domanda: “Ti piacerebbe fare attività legata alla cultura araba?”, il 83% ha risposto di sì, mentre il 17% non ha nessun interesse o non ha risposto.

Per l'uso da parte del campione, della lingua araba nel tempo libero appare che: l'87% vede canali arabi (lingua dialettale e classica), il 13% no.

Il 40% naviga in arabo e nessuno manda sms.

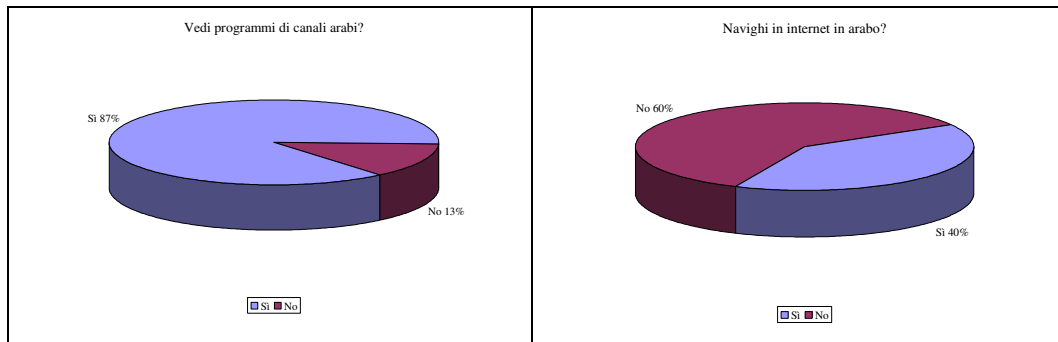


Grafico 9.31. *L'uso dell'arabo in alcune attività del tempo libero: vedere canali televisivi arabi / navigare in arabo in internet.*

- L'83% dal campione legge libri, il 17% non legge nulla. Tra coloro che leggono: il 90% legge solo in italiano e il 10% legge sia in arabo che in italiano, o soprattutto in arabo.

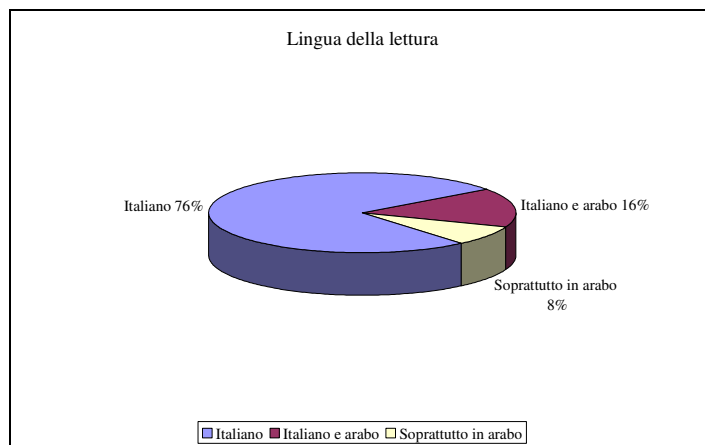


Grafico 9.32. *Lingua delle lettura libri, fumetti.*

Credo religioso: tutto il campione è musulmano.

9.7. I genitori, la storia migratoria e trasmissione della lingua e cultura araba:

Composizione della famiglia

La maggior parte ha una famiglia numerosa. Le famiglie composte da più di quattro membri raggiungono il 67%.

Storia migratoria

Nel 27% dei nuclei familiari, il padre è arrivato in Italia da 21-25 anni, nel 10% è arrivato da 16-20 anni, nel 13% da 11-15 anni, nel 7% da meno di 10 anni, solo il 3% è arrivato da più di 30 anni. I dati cambiano per quello che riguarda la madre. Il 7% delle madri è arrivato da 21-25 anni, il 19% da 16-20 anni, il 22% da 11-15 anni e il 10% da meno di 10 anni.

Motivi dell'immigrazione

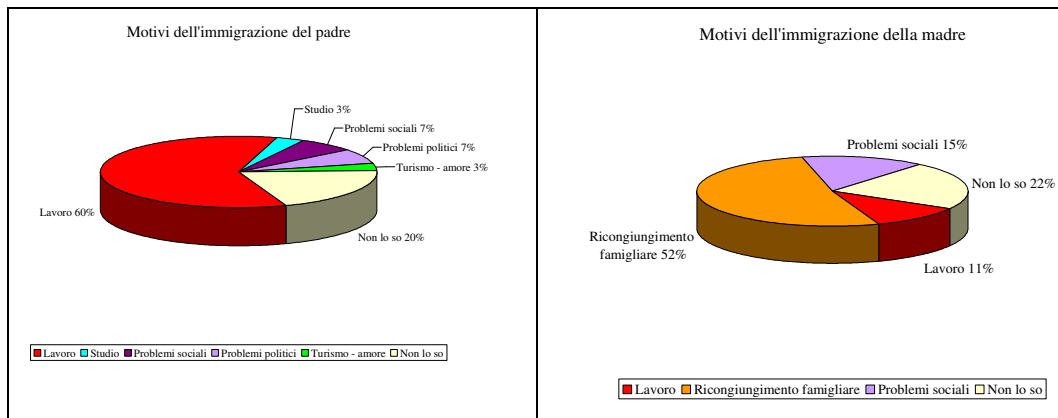


Grafico 9.33. Motivi dell'immigrazione dei genitori.

- Padre: 60% per lavoro; 3% turismo o per amore; 3% per studio; 14% per problemi politici e sociali e 20% non sa il motivo.

- Madre: 52% per ricongiungimento familiare; 11% per lavoro; 15% per problemi sociali e per il 22% Non sa il motivo.

- *Non so perché i miei genitori sono arrivati in Italia, comunque meglio stare qui, perché lì a scuola danno le botte.*

Livello di istruzione

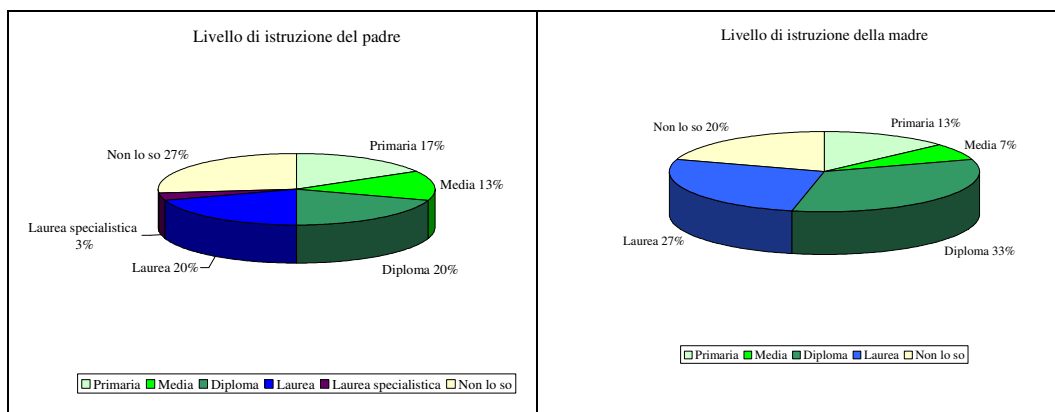


Grafico 9.34. Livello d'istruzione dei genitori.

Padre: 23% con laurea e laurea specialistica; 20 % diploma; 13% scuola media e 17% scuola primaria. Da notare che il 27% del campione non lo sa.

Madre: 27% con laurea; 33% diploma; 7% scuola media; 13% scuola primaria. Anche qui il 20% degli intervistati non lo sa.

Si nota che le madri hanno un livello di istruzione più alto dei padri. (Il 50% delle madri e il 43% dei padri hanno un diploma o una laurea universitaria)

Genitori e trasmissione della lingua araba

Anche per questo campione di studenti della scuola primaria, appare in modo più chiaro quali siano state le scelte dei genitori nel trasmettere la lingua araba ai figli. Si sono somministrate domande inerenti la frequenza nell'uso dell'arabo nell'ambiente familiare, domande sul luogo in cui si è appresa la variante dialettale (80% a casa) e l'arabo standard a casa e/o la moschea o le scuole arabe o altro. Scelte che riflettano, nella maggior parte dei casi la fermezza dei genitori a trasmettere la lingua e la cultura arabo islamica ai figli. Il caso più emblematico è la scelta di una copia egiziana di togliere i propri figli dalla scuola primaria italiana e inviarli nel paese di origine per acquisire la lingua araba, o la fermezza di un gran numero di genitori egiziani nella partecipazione dei loro figli agli esami di lingua araba organizzati dall'Ambasciata egiziana a Roma per ottenere il certificato di conoscenza della lingua araba riconosciuto in Egitto.

- *Devo imparare l'arabo, è importante per passare l'esame egiziano.*
- *Mi aiutano sì, ma certe volte dimenticano di insegnarmelo.*

Tendenza che viene confermata dalle risposte alla domanda: “I tuoi genitori ti aiutano a imparare l’arabo?”: 66% Sì sempre, 27% Sì, qualche volta, 7% No.

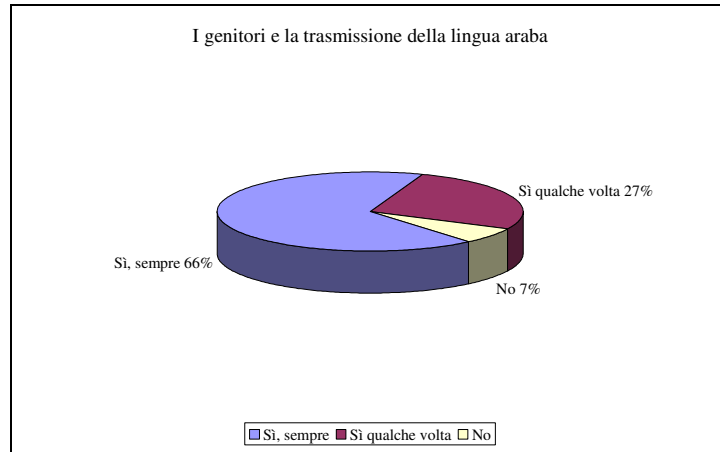


Grafico 9.35. I genitori e la trasmissione della lingua araba.

Andare nel paese di origine, soprattutto nei casi dove la risposta è stata “periodicamente” o “spesso”, riflette la volontà dei genitori nel mantenere il contatto vivo con le radici.

9.8. La scuola

La scuola piace al 93% del campione.

La scuola come luogo di conoscenza

Il 36% del campione considera la scuola un luogo di acquisizione delle nuove conoscenze, l’11% associa l’apprendimento anche alla socializzazione.

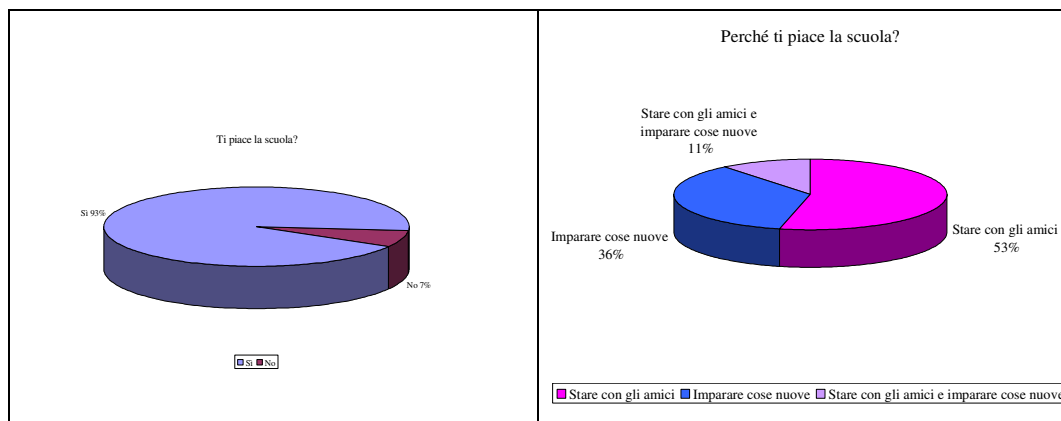


Grafico 9.36. Il campione e la scuola

I motivi per i quali piace la scuola sono: stare con gli amici per il 53%, imparare cose nuove per il 36%, entrambi i motivi per l'11%.

- *Mi piace la scuola perché c'è la ricreazione.*
- *Mi piace la scuola, posso imparare sempre di più e con l'italiano posso fare tante cose.*
- *Non mi piace la scuola perché è italiana.*

La scuola e la socializzazione

Secondo il campione, la scuola è soprattutto un luogo per socializzare e conoscere nuovi amici.

La maggior parte ha buoni legami con amici e amiche di scuola e tutti hanno buone relazioni con gli insegnanti.

Il 77% preferisce giocare in gruppo e il 23% con pochi amici. Il 20% ha amici italiani e arabi, il 67% ha amici arabi, italiani e da altri paesi mentre il 13% ha solo amici italiani.

- *A scuola i miei amici preferiti sono arabi perché non mi piacciono gli italiani.*

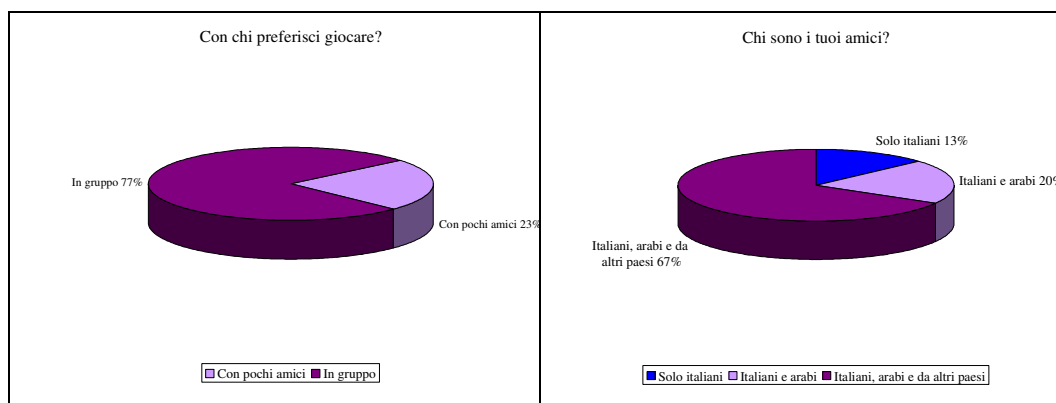


Grafico 9.37. Gli amici / Nazionalità degli amici.

Inserimento e insuccesso scolastico

Dall'ultimo gruppo di domande formulate per capire i problemi di inserimento e il livello di insuccesso scolastico risulta che:

- il 43% del campione non ha avuto problemi con i compagni di classe, a fronte di un 57% che invece ne ha avuti;

- Se ho problemi non chiedo aiuto agli amici, alcuni si sono comportato male con me.

- All'inizio ho avuto problemi con i miei compagni di classe perché non sapevo parlare bene l'italiano.

- Non sono io che cerco i problemi con loro, sono loro che vogliono litigare con me.

- il 93% del campione non ha avuto problemi con gli insegnanti e solo il 7% ne ha avuti;

- il 7% ha ripetuto almeno un anno scolastico, dato inferiore alla media nazionale degli alunni stranieri che hanno dovuto ripetere un anno scolastico nella scuola primaria e che supera il 13%³¹⁶

- Ho ripetuto la stessa classe, ma non perché non sono bravo, ma perché ho cambiato paese.

9.9. Integrazione e appartenenza culturale

I ragazzi del campione della scuola primaria sono ben integrati, riescono a socializzare ed acculturarsi.

9.9.1. Legame con l'Italia

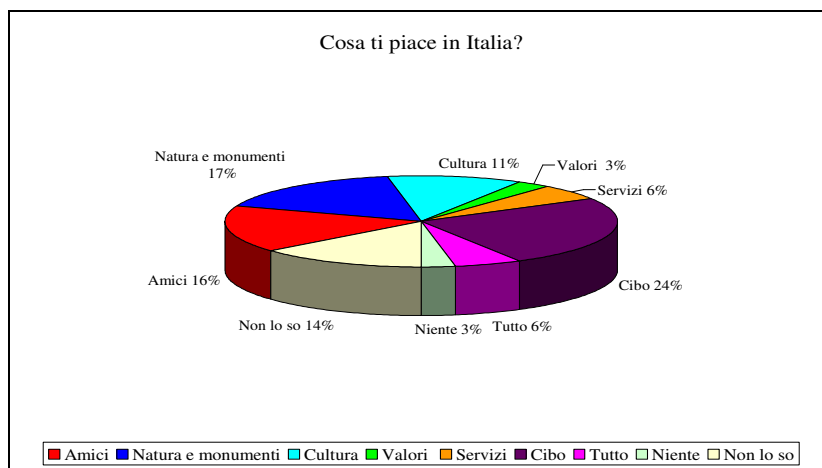


Grafico 9.38. Quello che piace di più dell'Italia.

L'Italia piace all' 87% del campione per i seguenti motivi:

- Cibo 24%

³¹⁶ http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_it_aliano_15_16.pdf, p. 43, (consultato il 15.09.2017).

- *La cucina tranne le cose fatte con il maiale.*

- *Natura e monumenti 17%*

- *Il Colosseo, i negozi e la natura.*

- *La fontana che c'è al centro, non mi ricordo come si chiama, forse fontana Di Trevi.*

- *Gente e amici 16%*

- *Mi piacciono gli amici italiani anche la scuola italiana magari potessi portare tutto con me in Egitto, così potrò fare tutto lì.*

- *Mi piace il Colosseo e il popolo italiano moderno.*

- *Cultura 11%*

- *Le canzoni italiane.*

- *Servizi 6%*

- *Gli orologi che funzionano. Sì, è vero che in Libia ci sono ma non funzionano, qui funzionano meglio.*

- *I semafori che funzionano.*

- *Valori e modi di vivere 3%*

- *Mi piace come si vive in Italia*

Ma l'Italia non piace a tutti

- *L'Italia, quasi mi piace, mi piacciono gli amici, la scuola ma anche non mi piace qua perché fa freddo.*

- *Non mi piace l'Italia, mi piace l'Egitto e nient'altro.*

Malgrado l'Italia piaccia a quasi a tutto il campione, non tutti vogliono rimanerci nel futuro.

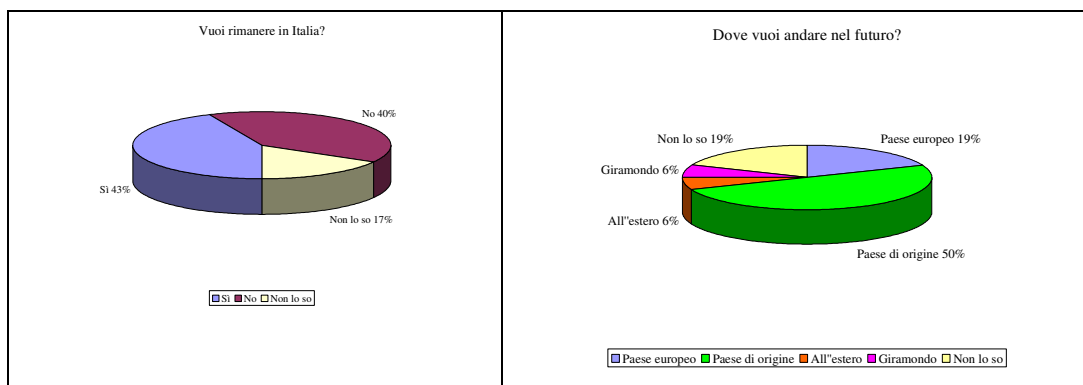


Grafico 9.39. *Vuoi rimanere in Italia? / Dove vuoi andare nel futuro?*

C'è un certo equilibrio fra il 43%, che vuole rimanere, e il 40% che vorrebbe vivere all'estero.

- Non voglio rimanere in Italia, voglio tornare dai nonni anche perché lì capisco tutto, qui ci sono parole e cose che non capisco.

- Non so se lascerò l'Italia il problema è che dovunque vado mi mancano gli amici.

- Voglio stare un po' in Italia un po' in Marocco.

Il 50%, vuole tornare nel paese di origine, il 19% mira ad andare in un paese europeo (soprattutto in Spagna), il 6% vuole andare in giro per il mondo, altro 6% vuole andare all'estero e il 19% non sa dove andrà.

- Sto in Italia per imparare l'Italiano e perché mio padre vuole così, ma quando sarò grande tornerò in Egitto.

9.9.2. Discriminazione

Il senso di appartenenza è influenzato dalle discriminazioni subite. La domanda sulle discriminazioni subite o meno rivela che: il 23% è stato trattato in modo diverso degli altri o discriminato; il 54% non ha mai subito atti discriminatori; il 23% non ha risposto alla domanda.

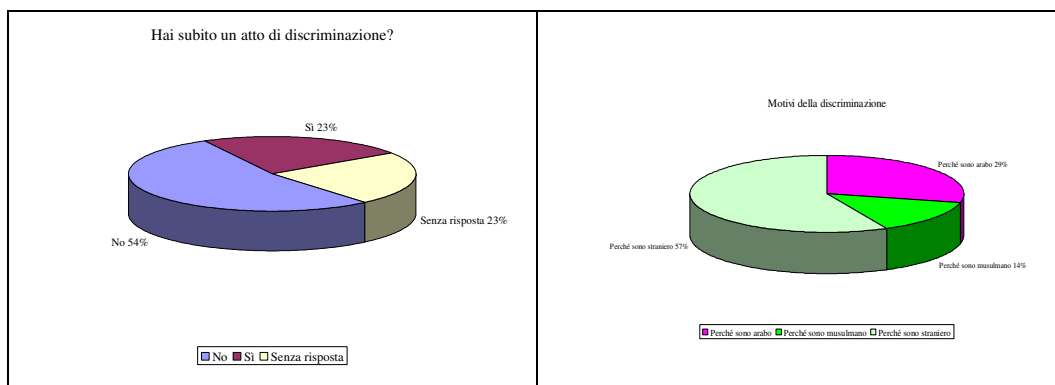


Grafico 9.40. Discriminazione / Motivi della discriminazione.

I motivi della discriminazione sono:

per il 29% l'essere arabo o non conoscere bene l'italiano;

per il 14% l'essere musulmano;

per il 57% per altri motivi (l'essere straniero, per problemi con la lingua italiana).

- Ogni tanto gli amici mi trattano in modo diverso perché sono gelosi di me.

- Ogni tanto sento che mi trattano in modo diverso, non molto bene forse perché non so benissimo l'italiano.

- I compagni di scuola mi facevano lo sgambetto pensavano che sono araba e non so bene l'italiano, ma non è vero, sono bravissima in italiano.

- Non so perché si comportano così con me e mi fanno i dispetti.

Essere trattato in maniera diversa può succedere anche nelle scuole arabe:

- Nella scuola della moschea mi prendono in giro perché non sono bravo in arabo.

9.10. Identità e appartenenza culturale

Arriviamo al punto cruciale della ricerca, la lingua e l'identità degli arabofoni, con la domanda: "Ti senti più ...?"

Il 13% si sente italiano, il 3% arabo, il 10% appartiene al paese di origine, il 20% italo- arabo, il 41% italo-paese di origine e il 13% arabo-paese di origine.

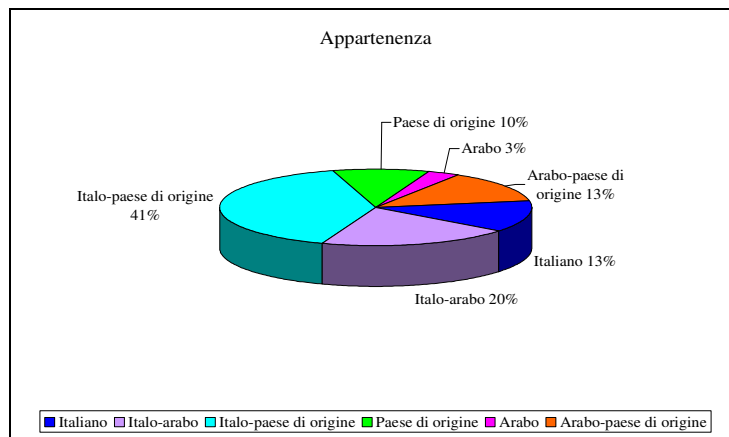


Grafico 9.41. Appartenenza

9.10.1 Italia o il Mondo Arabo?

Solo il 13% si sente italiano, la maggior parte (il 60%) del campione si sente: italo-paese di origine per il 41%, italo-arabo per il 20%, il resto, il 27% si sente arabo o arabo/paese di origine.

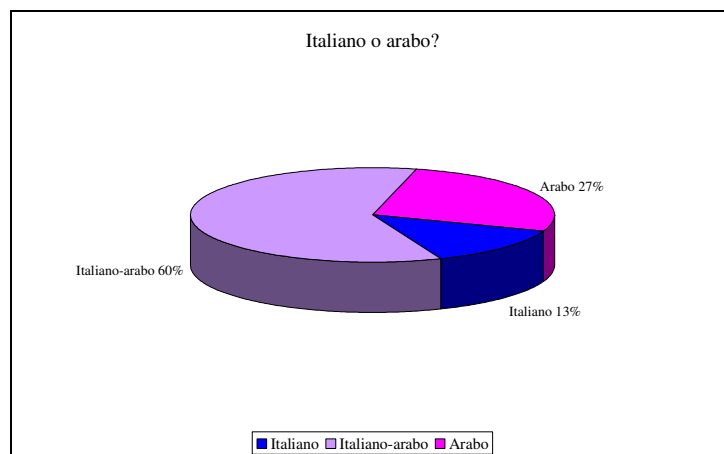


Grafico 9.42. Italiani o arabi?

9.10.2 Il Mondo arabo o il paese di origine?

L'appartenenza per la maggioranza del campione è al paese di origine (l'appartenenza del 53% è al paese arabo dei genitori); solo il 27% si sente solo arabo a prescindere dal paese di appartenenza; il 15% si sente arabo-paese di origine (arabo marocchino, arabo egiziano ecc..).

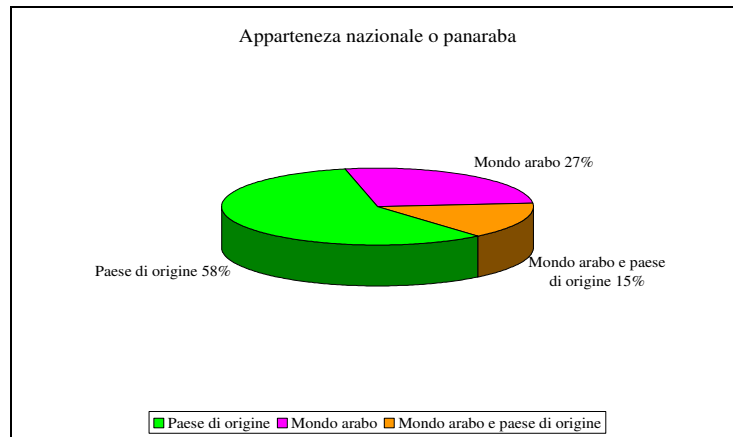


Grafico 9.43. Appartenenza nazionale o panaraba?

L'appartenenza per la maggioranza del campione è al paese di origine (l'appartenenza del 53% è al paese arabo dei genitori); solo il 27% si sente solo arabo a prescindere dal paese di appartenenza; il 15% si sente arabo-paese di origine (arabo marocchino, arabo egiziano ecc..).

9.10.2. L'Islam come forma di appartenenza identitaria

Il 47% del campione ha aggiunto all'appartenenza etnica una appartenenza religiosa (islamica). Le combinazioni sono: paese di origine e musulmano (per il 57%), arabo-paese di origine e musulmano (per il 28%), italiano e musulmano (per il 15%).

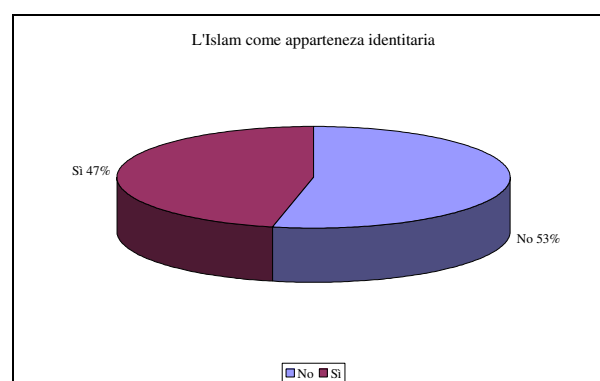


Grafico 9.44. L'Islam come forma di appartenenza identitaria / fra i tre gruppi più rappresentati nel campione.

Conclusioni

1- Dati generati: Il 73% è nato in Italia mentre il 27% è nato nel paese di origine e arrivato in Italia in età prescolastica. Le femmine coprono il 67% del campione, di fronte al 20% dei maschi.

La fascia più numerosa nel campione è di 9 anni. Il 10 è figlio di coppie miste. Il 19% è figlio di genitori provenienti da due paesi arabi diversi

2- La lingua di padronanza non è sempre la lingua materna o la più usata. Per molti la lingua di padronanza, che è anche lingua più amata è l'italiano mentre la lingua materna è l'arabo.

3- La lingua più usata per funzioni razionali è l'italiano, che in questa fase diventa anche la lingua scelta per esprimere emozioni seguita dell'arabo.

4- Lingua nella sfera familiare: c'è una disomogeneità nell'uso delle lingue nella sfera familiare a seconda dell'interlocutore: con i genitori, e soprattutto con la madre e i parenti arabi in Italia si usa più l'arabo; con gli amici arabi più l'italiano, con il padre e i fratelli e le sorelle si tende ad alternare l'arabo con l'italiano. Anche per questo campione la madre assume nella famiglie immigrate arabe un ruolo più importante nella trasmissione e la conservazione della lingua araba. Con i nonni si parla esclusivamente in arabo.

In media l'arabo è più usato dell'italiano nella sfera familiare e con gli amici arabi.

5- Conoscenza dell'arabo: tutto il campione dichiara di sapere l'arabo o una sua variante dialettale, il 19% del campione conosce due dialetti arabi. I dialetti arabi usati sono 7 (marocchino - algerino - libico – tunisino - egiziano – siriano – kuwaitiano). Il dialetto più usato è il marocchino.

Il 47% del campione considera il dialetto una lingua a sé.

6- Le differenze fra le varianti dialettali e l'arabo standard:

a- sono legate al luogo dove queste vengono apprese: il dialetto soprattutto a casa.

L'arabo standard viene imparato a casa ma anche nei centri culturali, nelle scuole dirette dalle moschee in Italia ma anche nelle scuole estive nel paese di origine.

b- riguardano le differenze nelle abilità di ascolto (capire tutto o quasi tutto è per il 77% in dialetto e per il 16% in arabo standard) e di espressione (l'83% si esprime benissimo o abbastanza bene in dialetto. In arabo standard solo il 10% si esprime abbastanza bene e nessuno riesce ad esprimersi benissimo). Le altre abilità non sono confrontabili per la natura orale delle varianti dialettali.

L'abilità più sviluppata nelle varianti dialettali è l'espressione e quella più sviluppata nell'arabo standard risulta la lettura (il 36% legge molto bene o abbastanza bene, e il 23% capisce tutto o la maggior parte di quello che legge), seguita dalla scrittura (il 30% scrive molto bene o abbastanza bene) e alla fine la comprensione e l'espressione.

7- Il legame con la lingua araba: è un legame forte, il 76% del campione vuole approfondire le proprie conoscenze in arabo, è un motivo di fierezza per il 53% e viene percepita come profondo legame con il paese di origine, i suoi monumenti, le sue usanze e tradizioni.

8- Bilinguismo o plurilinguismo: il 84% del campione dichiara di essere bilingue italiano-dialetto arabo, o plurilingue in quanto padroneggia italiano - variante dialettale – arabo standard. Il bilinguismo del campione non è perfetto e sentirsi bilingue o plurilingue non è vincolato alle proprie abilità linguistiche soprattutto per quel che riguarda l'arabo standard (soggetti che sanno solo l'alfabeto arabo si sentono bilingui).

9- Il legame con il paese di origine è forte, quasi il 78% lo visita periodicamente o spesso. Il 96% del campione dichiara di amare il paese di origine soprattutto per la sua natura e i suoi monumenti e la cultura arabo-islamica intesa come modi di vita sociale, nonché per il legame con parenti e amici.

10- Il tempo libero, la socializzazione e uso dell'arabo: le attività del campione nel tempo libero rivelano un buon grado di socializzazione e interessi multimediali, un buon livello di uso della lingua araba.

Per quel che riguarda il credo religioso, tutto il campione crede nell'Islam (il 47% del gruppo è osservante).

11- La famiglia, i genitori, la storia immigratoria e la trasmissione della lingua araba: il 67% vive in famiglia numerosa (cinque persone e in più). Nel 30% dei casi il padre è arrivato in Italia da più di 20 anni per lavoro. La maggior parte delle madri è arrivata da meno di 15 anni usufruendo delle leggi di ricongiungimento familiare. Le madri hanno un livello di istruzione più alto dei padri (il 50% ha una laurea o un diploma di fronte al 43% dei padri con laurea o diploma)

I genitori, soprattutto le madri, hanno un ruolo importante nella trasmissione e conservazione della lingua araba.

12- La scuola: La scuola piace al 93% del campione, soprattutto per stare con gli amici (per il 53%). La maggior parte del campione ha buoni rapporti con compagni e insegnanti ma il 57% del campione ha dichiarato di aver avuto problemi con gli alunni in all'inizio dell'anno o in anni scolastici precedenti.

Il 77% preferisce giocare in gruppo e il 67% ha amici arabi, italiani e da altri paesi.

Il 7% del campione ha dovuto ripetere almeno un anno scolastico.

La scuola e la lingua araba: tutto il campione non ha la possibilità di studiare l'arabo nella scuola italiana, il 53% lo vorrebbe, il 70% vuole aprire l'insegnamento anche agli studenti italiani.

13- Integrazione: il campione è ben integrato, la scuola rappresenta per la maggior parte degli intervistati un luogo per socializzare e conoscere nuovi amici. Il 23% del campione è stato trattato in maniera diversa o ha subito una certa discriminazione.

L'Italia piace all'87% del campione, soprattutto per il cibo e i legami con gli amici italiani, per la natura e i monumenti nonché per il modo di vivere. Malgrado ciò, il 40% del campione non vuole rimanere in Italia nel futuro, il 50% vorrebbe tornare nel paese di origine.

14- Appartenenza: solo il 13% si sente italiano, nonostante l'italiano sia la lingua di padronanza e la lingua più amata insieme all'arabo per la maggior parte del campione, e malgrado la buona integrazione e l'altissimo gradimento dell'Italia e del modo di vivere italiano. La maggioranza si sente italo-araba (nella variante legata al paese di origine) un sentimento che si rivela più forte dell'appartenenza ad una nazione araba. L'Islam rappresenta per il 47% del campione una espressione di appartenenza identitaria (associata all'appartenenza etnica o nazionale).

CAPITOLO 10

ANALISI DATI

Dopo aver illustrato i risultati di ciascun livello di istruzione, si cercherà di riassumere i risultati generali del campione formato da 145 soggetti divisi in quattro gruppi o sottocampioni: il gruppo n. 1 (45 soggetti universitari); il gruppo n. 2 (40 soggetti dalla scuola secondaria di II grado); il gruppo n. 3 (30 soggetti dalla scuola secondaria I grado) e infine il gruppo n. 4 (30 soggetti dalla scuola primaria). Gli intervistati, come evidenziato nei capitoli precedenti, sono tutti figli di entrambi i genitori (o uno di loro) di origine araba, in livello di istruzione e di fascia di età fra 6 e 26 anni.

Dati generali del campione:

L'11% è della terza generazione, l'89% è della seconda generazione, l'87% è nato in Italia mentre il 13% è nato nel paese di origine e arrivato in Italia in età prescolare³¹⁷. Le femmine coprono il 75% del campione di fronte al 25% dei maschi³¹⁸. Il 10% è figlio di coppie miste (la maggior parte con padre arabo e madre italiana), mentre il 90% è figlio di coppie arabe: tra queste ultime il 93% proviene dallo stesso paese di origine, il 7% da due paesi arabi diversi.

Il 92% del campione è musulmano, il 5% è cristiano e il 3% dichiara di essere ateo.

I paesi di provenienza dei genitori, o di uno solo di loro, sono 12, e di conseguenza i dialetti arabi usati dal campione sono 12 (marocchino – algerino – libico – tunisino – egiziano – sudanese – siriano – palestinese – giordano –

³¹⁷ Un dato che va contro tendenza della maggior parte delle ricerche effettuate in Italia, per esempio la ricerca condotta da Roberta Bosisio, Enzo Colombo, Luisa Leonini, Paola Rebughini citata punto 3.3. su un campione di studenti della scuola secondaria di II grado a Milano, dove è stato constatato che il 55% degli alunni di origine straniera nel sistema di istruzione italiano è nato in Italia. Dati che corrispondono anche ai dati Miur. Vedi Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana: La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, cit, p.13.

³¹⁸ Anche qui il campione non è statisticamente rappresentativo e non rispecchia i dati nazionali, secondo i quali La componente femminile della popolazione scolastica di origine straniera ha ormai raggiunto un'incidenza simile a quella della corrispettiva parte di origine italiana, pari al 48,3% vedi Fondazione ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana: La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, cit. p.24.

iracheno – yemenita – kuwaitiano)³¹⁹. Il dialetto più usato è il marocchino (per il 30%), seguito dall'egiziano (per il 29%). I dialetti del Maghreb risultano i più utilizzati (il 54%). Accanto ai dialetti arabi, il 3% degli intervistati usa nella sfera familiare altre lingue (il somalo, l'amarico e il berbero).

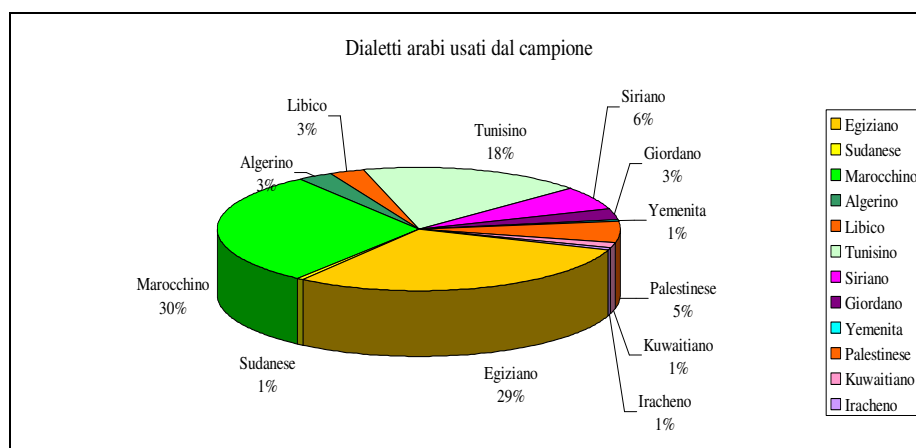


Grafico 49. I dialetti arabi usati dai quattro campioni.

Il 99% del campione afferma di sapere l'arabo o una sua variante dialettale. Il 95% dichiara di studiare o di aver studiato almeno l'alfabeto arabo, il 70% dichiara di saper scrivere in arabo (discretamente, bene, abbastanza bene o molto bene). Una percentuale più alta del 60% rivelato dalla ricerca sulla percezione degli arabofoni della loro lingua messa in contatto con l'italiano³²⁰. Tutti coloro che conoscono una variante dialettale l'hanno imparata a casa (vale a dire a casa e nel paese di origine). Il 25% del campione considera il dialetto una lingua a sé. Questo dato si deferenza parzialmente dall'idea stereotipa, illustrata nella ricerca sopra nominata³²¹, secondo la quale il dialetto è una forma corrotta di arabo classico, identificato sempre e soltanto con l'arabo coranico. Se prendiamo in considerazione che la gran parte del campione della ricerca citata è nata nel

³¹⁹ Il campione non ha soggetti da tutti i paesi arabi, mancano soggetti dal: Mauritania, Libano, Arabia Saudita, Qatar, Bahrein, Emirati Arabi Uniti, Oman, Repubblica delle Comore, Gibuti. I soggetti provenienti dalla Somalia, parlano il dialetto somalo. Gli arabi provenienti da questi paese son meno del 1% del totale degli arabi residenti regolarmente in Italia al 1° gennaio 2017.

³²⁰ VEDOVELLI M. "Atteggiamenti linguistici e lingue in contatto" in VEDOVELLI M.; MASSERA S.; GIACALONE RAMAT A., (a cura di), *L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano: Franco Angeli, 2004, pp. 111-139.

³²¹ CUZZOLIN P., "Percezione del contatto di lingue: arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto" in VEDOVELLI M.; MASSERA S.; GIACALONE RAMAT A., (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, cit. pp.89-107.

paese di origine ed arrivata in Italia in età scolare, mentre il campione di questa ricerca è nato sul territorio italiano o giunto in età prescolare, possiamo ipotizzare che la percezione dell'arabo classico della seconda generazione è cambiata. Un'altra differenza importante riguarda il pensare all'unità della lingua araba in termini ideologici. Questo fattore perde la sua importanza in relazione alla storia migratoria. Le due ricerche si concordano pienamente sul riconoscimento di tutti gli intervistati della diglossia della lingua araba e della frammentazione linguistica del mondo arabo che rende inintelligibili fra di loro le variante dialettali e obbliga gli interlocutori arabofoni ad usare una lingua veicolare fra di loro (francese, inglese, italiano) o l'arabo classico³²².

Alla maggior parte del campione (71%) piacerebbe (o sarebbe piaciuto) studiare l'arabo a scuola. Il 30% di loro vorrebbe imparare solo l'arabo standard moderno, l'8% solo una variante dialettale, il 58% l'arabo standard e il dialetto e il 4% non lo sa o non ha risposto.

Prendendo in considerazione la definizione di Siguàn e Mackey del bilingue³²³, e visto che, la maggior parte del campione, conosce abbastanza bene una variante linguistica araba e ha detto di averla imparato a casa, quindi nell'infanzia, ci conduce a pensare che gli arabofoni della seconda generazione sono bilingue italiano-variante dialettale, anzi possiamo considerare la maggioranza del campione plurilingue, se consideriamo la variante dialettale una lingua per se, come lo ha sottolineato il 25% dal campione.

In base agli studi sulle tipologie identitarie della seconda generazione di immigrati e alle diverse ricerche citate nei capitoli precedenti³²⁴, e data la natura relazionale dell'uomo, la sua identità, che, come afferma Marina Chini, “non può prescindere dalla sua appartenenza (anche multipla) ad ambiti di rapporti (familiari, amicali, di gruppo) contrassegnati da specifici valori, credenze, affiliazioni culturali e linguistiche (in una parola dalle sue, anche plurime “radici”)³²⁵, saranno presi in considerazione tre parametri socioculturali

³²² Ivi, pp. 101-102.

³²³ SIGUÀN M., MACKEY W.F., *Educazione e bilinguismo*, cit. p. 30.

³²⁴ ALESSANDRINI S G2: *figli d'immigrati o nuovi italiani?: costruzione identitaria, formazione e integrazione delle seconde generazioni di adolescenti nati in Italia da famiglie d'immigrati francofoni*, cit. p. 231.

³²⁵ CHINI M., *Plurilinguismo e immigrazione in Italia*, cit., p. 37.

fondamentali: attitudini linguistiche, legami con il paese d'origine e con quello natale, rapporti interpersonali.

1- Per quanto riguarda le attitudini linguistiche, saranno analizzati: lingua di padronanza, lingua più amata, lingua materna, lingua d'uso secondo l'interlocutore (sfera familiare, con amici), secondo la funzionalità (uso spontaneo, razionale, emotivo, nel tempo libero), conoscenze linguistiche, il valore attribuito alla lingua araba (i motivi per cui si decide di continuare a studiare l'arabo, la possibilità di studiarlo nella scuola italiana, cosa rappresenta la lingua araba, il grado di fierezza di questa lingua). Infine sarà esaminato il grado di bi-plurilinguismo tenendo presente la di-pluriglossia della lingua araba, la scelta dei codici e le interferenze linguistiche.

2- Per quel che concerne il legame con il paese di origine, si prenderanno in esame: la periodicità del ritorno nel paese di origine, le percezioni e il legame con esso, anche attraverso la conoscenza linguistica e infine il legame con l'Italia.

3- Rispetto ai rapporti interpersonali, si considereranno: integrazione nel contesto scolastico, gli amici, discriminazione subite o meno.

L'elaborazione dati sarà applicata, come spiegato prima³²⁶, prendendo in considerazione tre variabili:

I- Livello di istruzione (che corrisponde anche alle fasce di età).

II- Genere

III- Paese di origine dei genitori.

Le altre variabili, come il luogo di nascita in Italia o il paese di origine, il tipo di coppie dei genitori e il credo religioso, non saranno valutate nell'elaborazione dei dati generali. (Il numero ridotto di coloro che sono nati nel paese di origine, i figli di coppie miste e i non musulmani impedisce questo tipo di elaborazione dei dati).

³²⁶ Vedi paragrafo 5.5.

10.1. Elaborazione dei dati prendendo in considerazione la variabile *Livello di istruzione.*

10.1.1. Attitudini linguistiche

10.1.1.1 Lingua di padronanza.

È l'italiano per i quattro sottocampioni, soprattutto per il sottocampione n. 4, seguito dal n. 3, poi dal n. 1 e infine dal sottocampione n. 2. L'arabo come lingua di padronanza diminuisce, passando dal 13% per il gruppo n. 4 fino a scomparire del tutto per gli universitari, i quali tendono più degli altri ad alternare l'arabo con l'italiano.

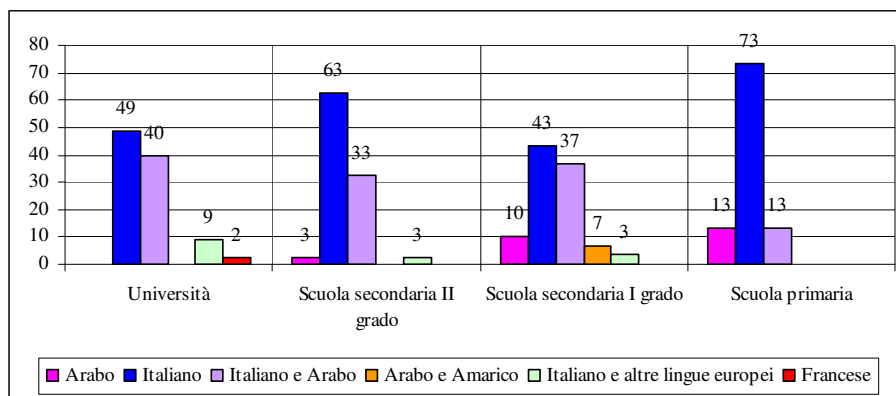


Grafico I.1. Lingua di padronanza per i quattro livelli di istruzione (v. %).

La percentuale più alta di coloro che dichiarano di conoscere l'arabo meglio dell'italiano si registra nel gruppo della scuola primaria: in questo caso gli alunni hanno meno competenze linguistiche nell'arabo standard, e questo può indurci a pensare che loro intendano per arabo, in realtà, la variante dialettale. Nessuno degli universitari, invece, ha considerato la variante dialettale come lingua di padronanza, nonostante quasi tutti conoscano bene o molto bene una variante dialettale.

10.1.1.2. Lingua più amata

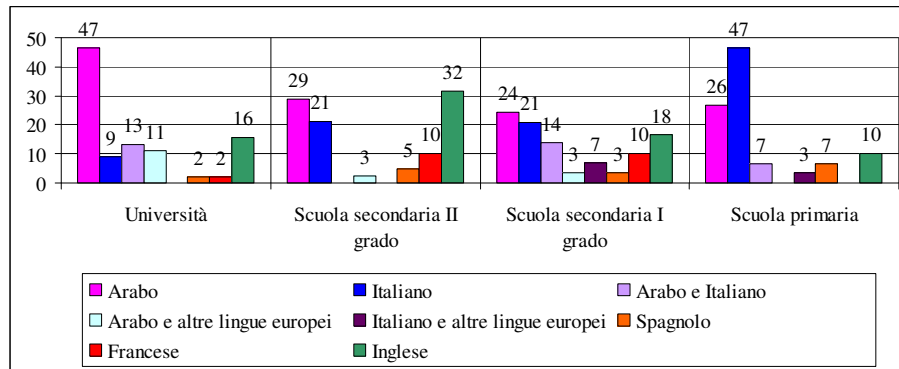


Grafico I.2. Lingua più amata per i quattro livelli di istruzione (v. %).

La lingua più amata per gli universitari è l'arabo, l'italiano lo è per i più piccoli, l'inglese per il sottocampione n. 2. Si nota che l'arabo piace più dell'italiano per i sottocampioni n. 1, 2 e 3, e che il gruppo n. 2 apprezza le lingue europee in generale, mentre il sottocampione n. 3 non dimostra un netto apprezzamento di una lingua rispetto ad un'altra. Gli universitari che amano solo l'italiano rappresentano, in percentuale, il numero minore di tutti gli altri intervistati, e tendono ad alternarlo con l'arabo.

10.1.1.3. Lingua materna

È l'italiano per i sottocampioni n. 1, 2 e 3, mentre l'arabo è la lingua materna per il sottocampione n. 4. Da notare che la lingua materna è la lingua di padronanza per la maggior parte del campione (per la maggioranza dei sottocampioni 1, 2 e 3); per la maggior parte degli intervistati, essa non rappresenta comunque la lingua più amata.

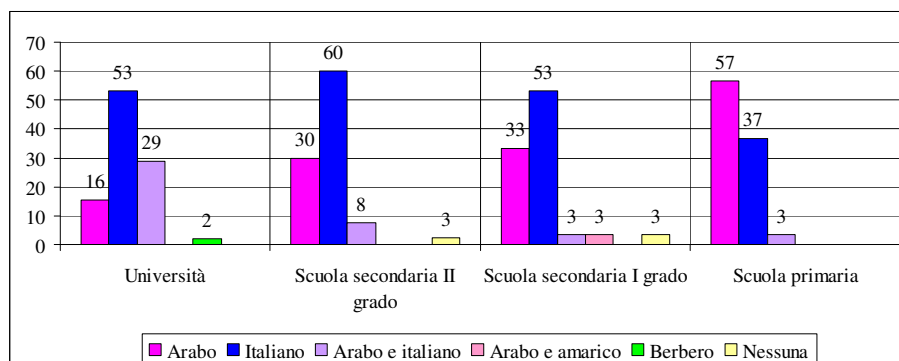


Grafico I.3. Lingua materna per i quattro livelli di istruzione (v. %).

10.1.1.4. Lingua più usata

Per funzioni razionali: è l'italiano per i quattro sottocampioni, soprattutto per il sottocampione n. 2 (con la scomparsa totale dell'arabo).

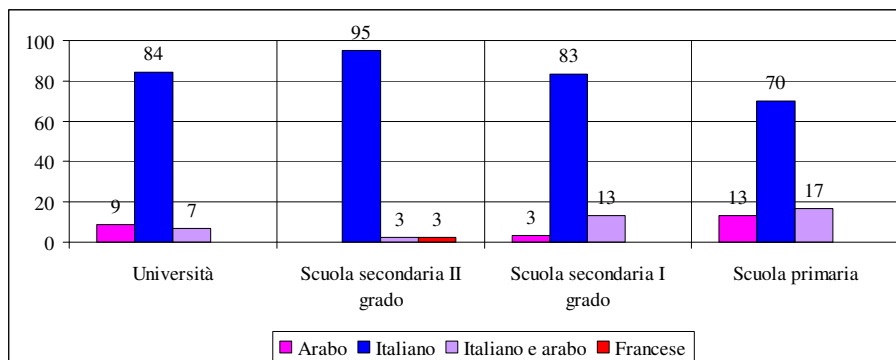


Grafico I.4. Lingua usata per funzioni razionali, come calcolare (v. %).

L'uso dell'arabo, anche in alternanza con l'italiano, si registra soprattutto nel sottocampione n. 4 (per la presenza di bambini nati nel paese di origine ed arrivati in Italia in età prescolare).

Per esprimere emozioni: è l'italiano soprattutto per i sottocampioni n. 2 e 4 (per il 50% degli informanti di questi due sottocampioni). Da notare che gli universitari usano l'italiano e l'arabo nella stessa misura per esprimere emozioni.

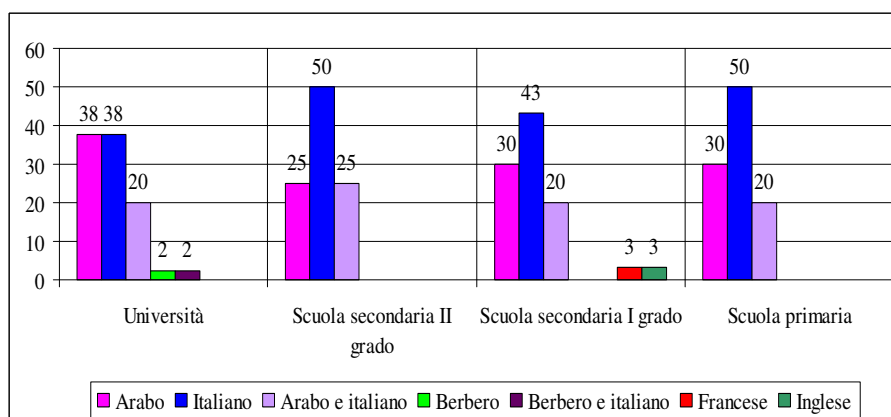


Grafico I.5. Lingua usata per esprimere emozioni (v. %).

Nella sfera familiare e con amici arabi: c'è una disomogeneità nell'uso delle lingue nella sfera familiare a seconda dell'interlocutore.

Con il padre:

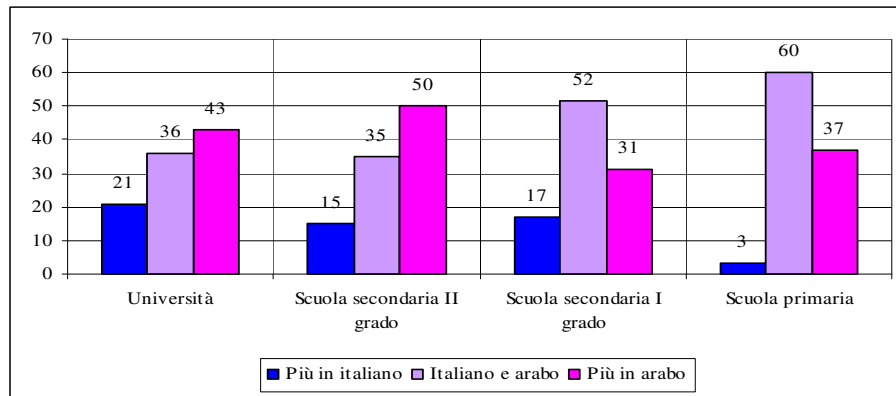


Grafico I.6.1. *Lingua usta con il padre (v. %).*

L'arabo (più in arabo o solo in arabo) è più usato dell'italiano per i quattro sottocampioni, soprattutto per il gruppo n. 2, mentre alternare l'arabo e l'italiano risulta la scelta più ricorrente per i tre sottocampioni n. 1, 3 e 4. L'italiano (più in italiano o solo in italiano) è più usato dal gruppo n. 1 rispetto agli altri sottocampioni.

Con la madre:

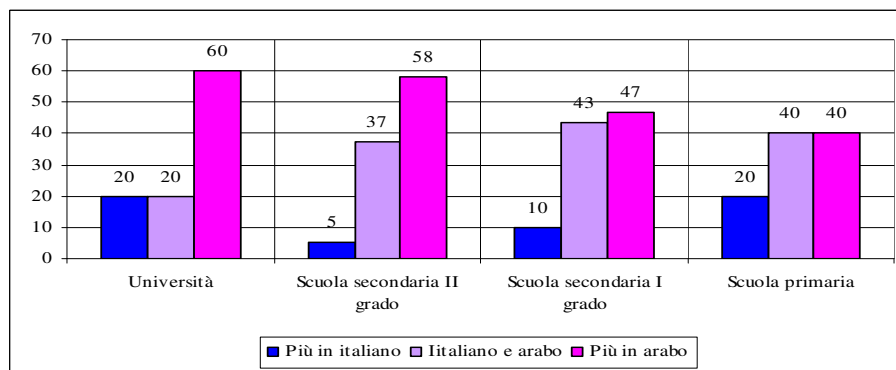


Grafico I.6.2. *Lingua usta con la madre (v. %).*

La lingua più usata con la madre è l'arabo per tutti e quattro i sottocampioni, soprattutto per il gruppo n. 2.

Con fratelli e sorelle:

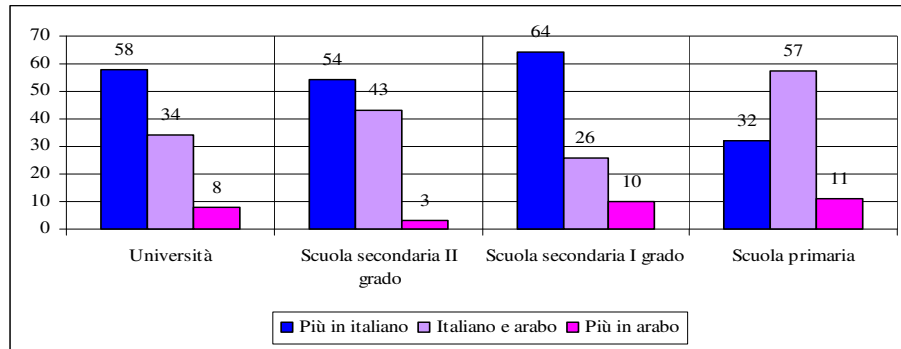


Grafico I.6.3. *Lingua usata con fratelli e sorelle (v. %).*

L'italiano è la lingua più usata fra fratelli e sorelle per i sottocampioni 1, 2 e 3; l'italiano alternato con l'arabo è la scelta più ricorrente per i più piccoli (gruppo n. 4), secondo una tendenza che si registra per tutti i quattro sottocampioni. Si nota che l'arabo viene usato da una piccola parte degli intervistati soprattutto all'interno del sottocampione n. 2.

Con parenti arabi in Italia:

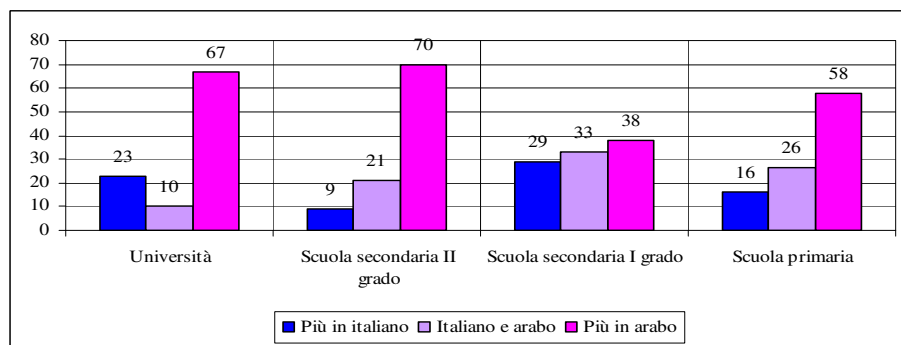


Grafico I.6.4. *Lingua usata con parenti arabi in Italia (v. %).*

Per i quattro sottocampioni, l'arabo è la lingua più usata con i parenti arabi in Italia, laddove si registra anche una tendenza ad alternare l'italiano con l'arabo. L'italiano si usa di meno soprattutto per il sottocampione n. 2.

Con amici arabi in Italia:

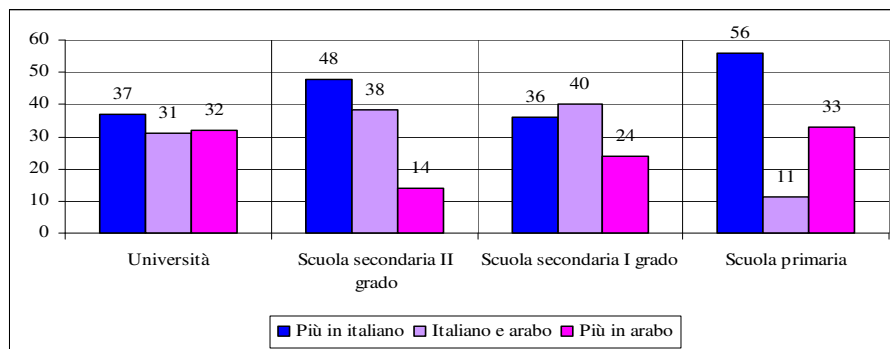


Grafico I.6.5. *Lingua usata con amici arabi in Italia (v. %).*

L'italiano (più in italiano o solo in italiano) è la lingua più usata per i sottocampioni n. 1, 2 e soprattutto per il n. 4. L'arabo si usa meno dell'italiano per tutti e quattro i sottocampioni, con la tendenza ad alternarlo con l'italiano.

L'arabo viene usato anche nel tempo libero: la maggior parte del campione vede canali e programmi in lingua araba, dialettale e standard, soprattutto nei sottocampioni n. 1, 4 e 3, mentre il n. 2 è il meno interessato ai canali arabi.

Per quello che riguarda l'uso dell'arabo per navigare in internet, si nota che il sottocampione n. 1 lo usa più degli altri, seguito dal sottocampione n. 4.

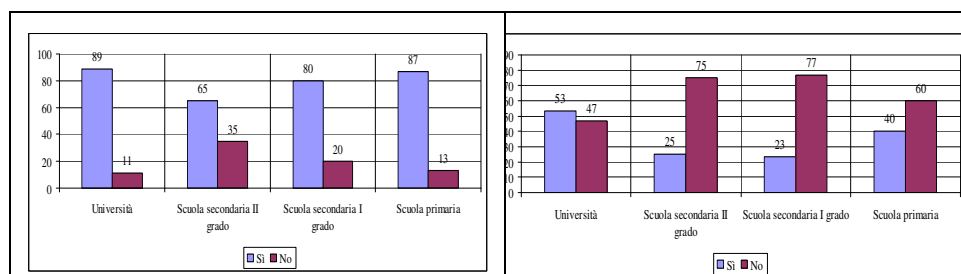


Grafico I.7. *Uso dell'arabo nel tempo libero: vedere canali satellitari arabi e navigare in internet (v. %).*

10.1.1.5. Conoscenza dell'arabo

Più della metà del sottocampione n. 4 considera il dialetto una lingua a sé, seguito dal sottocampione n. 3.

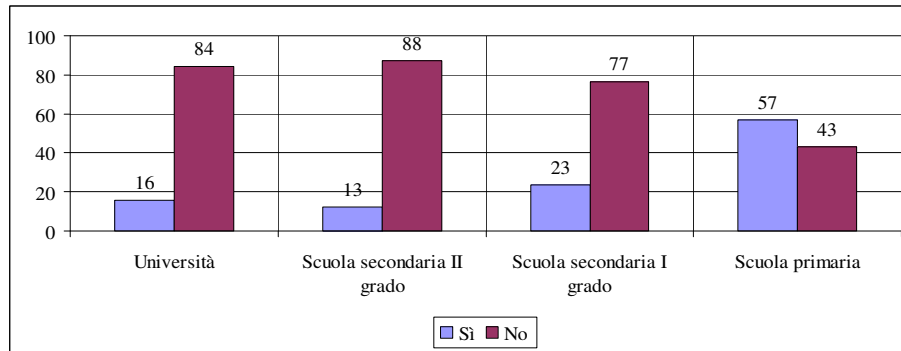


Grafico I.8. Il dialetto lingua a sé (v. %).

L'arabo standard si apprende in diversi posti: in primo luogo nelle scuole legate alle moschee, soprattutto per il sottocampione n. 3 (56%) e per il sottocampione n. 2 (44%), a casa con i genitori, principalmente con la madre, soprattutto per i due sottocampioni n.1 e n. 4.

Si nota l'alta percentuale di coloro che non conoscono l'arabo standard nel sottocampione n. 4.

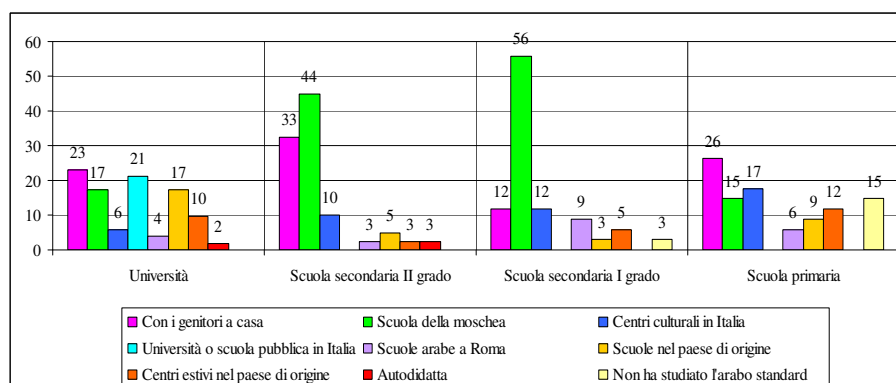
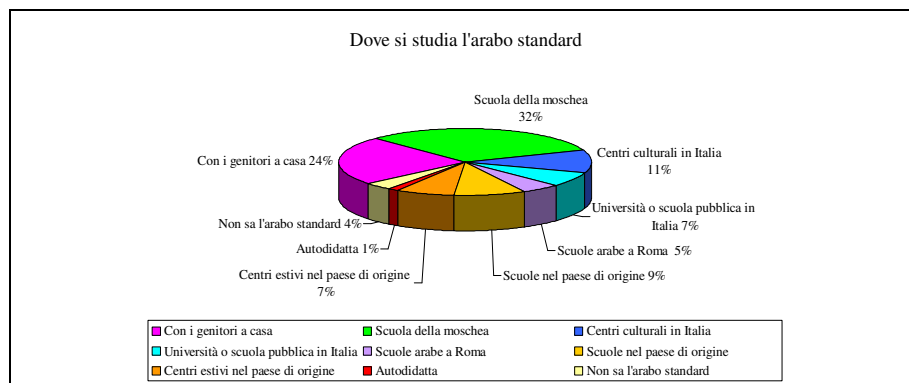


Grafico I.9. Dove si impara l'arabo standard in generale / Dove si impara l'arabo standard in base al livello di istruzione (v. %).

Le abilità linguistiche non sono comparabili in relazione ai livelli di istruzione. Tuttavia, per tutto il campione, le abilità di ascolto e di espressione in una variante dialettale sono più sviluppate rispetto all'arabo standard.

10.1.1.6. Valore attribuito alla lingua araba

Dalle risposte alla domanda “Vuoi continuare a studiare l'arabo standard e perché?": si nota che gli universitari mostrano più degli altri la volontà di studiare o approfondire lo studio della lingua araba. I meno interessati risultano essere gli informanti del sottocampione n. 2.

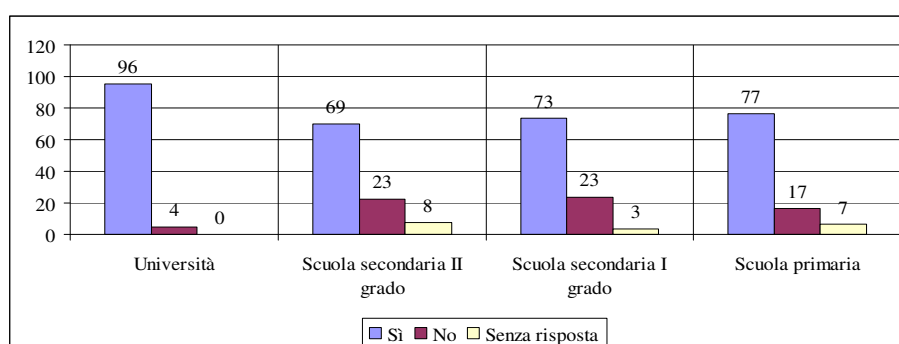


Grafico I.10. Continuare o no a studiare l'arabo standard (v. %).

I motivi che spingono il campione a questa scelta sono di natura linguistica per la maggior parte (soprattutto per il sottocampione n. 3 e 4)

Di natura identitari soprattutto per il sottocampione n. 1.

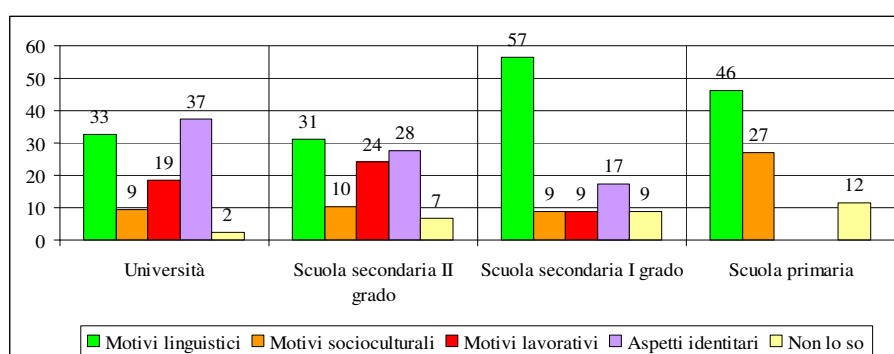


Grafico I.10.1. Motivi che spingono il gruppo ad imparare l'arabo standard (v. %).

L'aspetto identitario perde la sua importanza con il diminuire dell'età, per scomparire del tutto nel sottocampione n. 4, per il quale i motivi socioculturali acquisiscono il valore più alto (27%) rispetto agli altri sottocampioni.

Per quel che riguarda l'insegnamento dell'arabo a scuola, notiamo che la maggioranza degli universitari sarebbe stata favorevole, mentre il sottocampione n. 4 si dimostra meno entusiasta degli altri (per non perdere il vantaggio di sapere una lingua che gli italiani non la sanno)

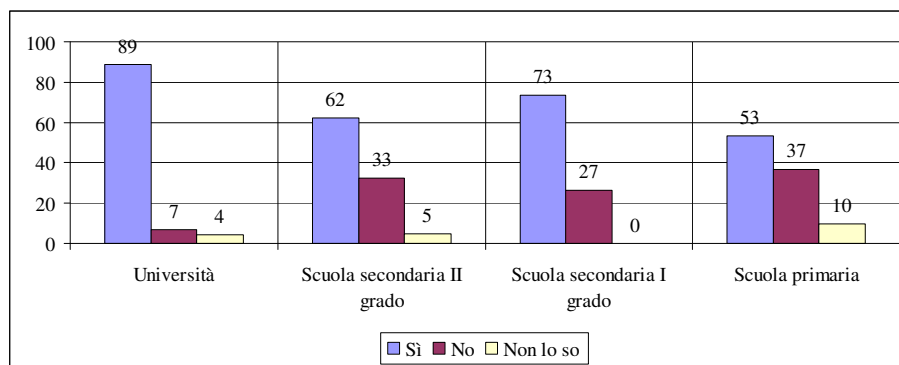


Grafico I.10.1.1. *Ti piacerebbe / ti sarebbe piaciuto imparare l'arabo a scuola? (v. %)*

La lingua araba è un motivo di fierezza per la maggior parte degli intervistati (per il 58%) soprattutto per i sottocampioni n. 1 e 2, ma che perde la sua importanza per i più giovani (sottocampione n. 4).

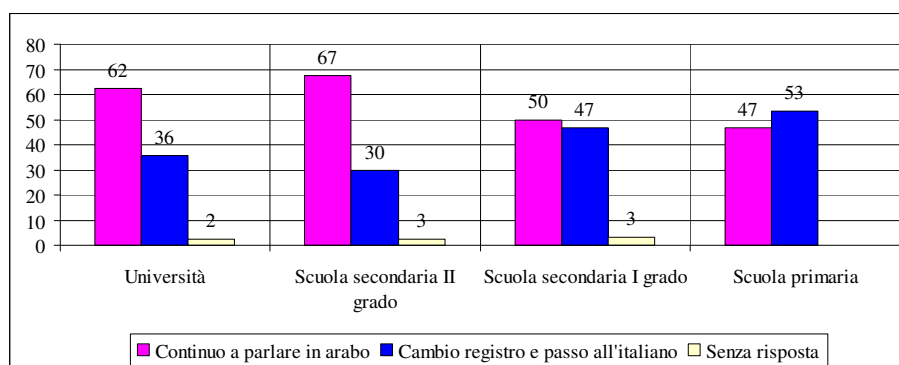


Grafico I.11. *Mantenere o cambiare il registro linguistico arabo in presenza di estranei (v. %).*

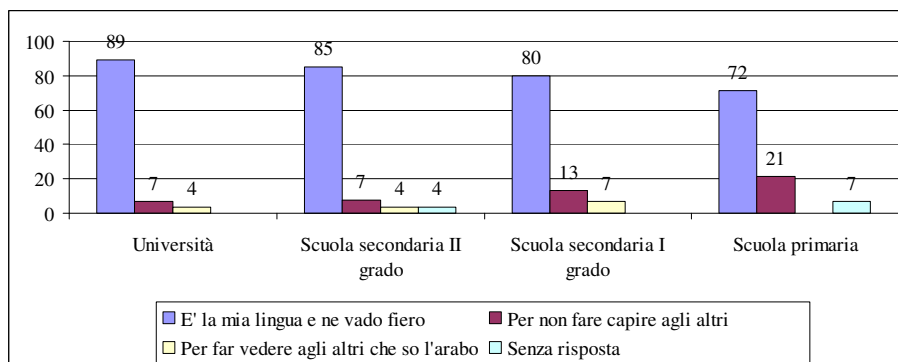


Grafico I.11.1. Motivi per mantenere il registro arabo (v. %).

I più piccoli tendono più degli altri a cambiare scelta linguistica, passando dall'arabo alla lingua italiana, soprattutto perché spinti da un senso di vergogna.

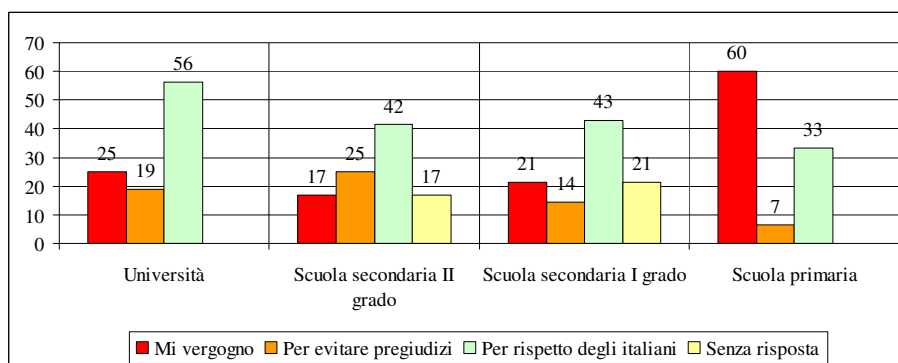


Grafico I.11.2. Motivi per passare dall'arabo all'italiano in presenza di estranei (v. %).

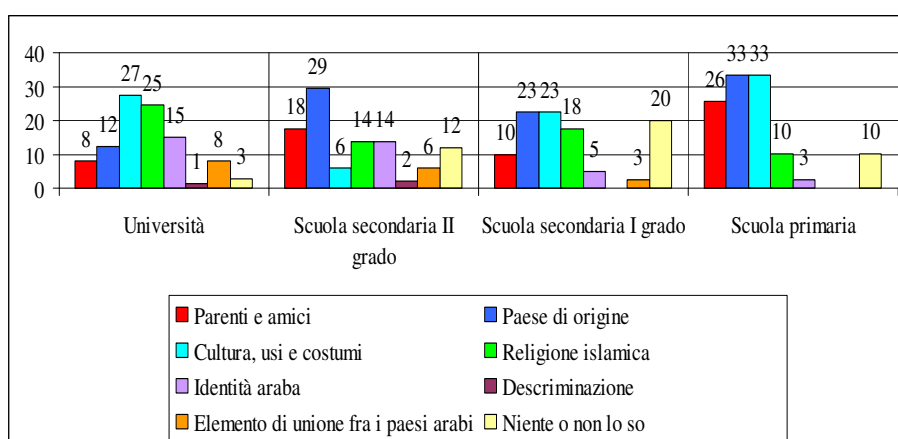


Grafico I.12. A che cosa ti fa pensare la lingua araba? (v. %)

La lingua araba rappresenta un motivo di fierezza soprattutto per quasi il 60%. Viene percepita come un'espressione della propria identità soprattutto per gli universitari e gli studenti della scuola secondaria di I e II grado. È indice di un profondo legame con il paese di origine soprattutto per i sottocampioni n. 4 e n. 2, è sinonimo di legame con la cultura araba soprattutto per i sottocampioni n. 4 e n. 1. Viene associata alla religione islamica in modo rilevante per il sottocampione n. 1, seguito dal sottocampione n. 3.

10.1.1.7. Bilinguismo o plurilinguismo

Il bilinguismo del campione non è perfetto. Dalle risposte alla domanda “Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi?” si evince che il bilinguismo della maggior parte degli intervistati, per quello che riguarda l'arabo (chiaramente inteso come una variante dialettale), non è equilibrato³²⁷.

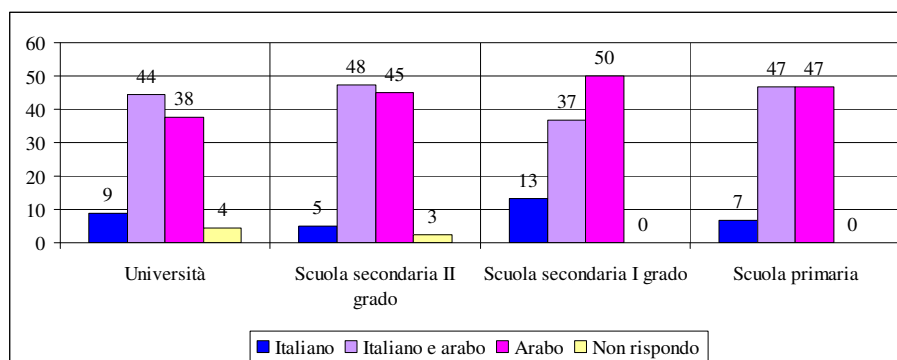


Grafico I.13. Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi? (v. %)

Il caso più equilibrato è riscontrabile nel sottocampione n. 3 mentre il meno equilibrato è quello del sottocampione n. 1.

Interferenze linguistiche italiano arabo

Le interferenze linguistiche italiano arabo sono più frequenti delle interferenze arabo-italiano, dato, questo, che va in linea con la relativa dominanza dell'italiano. Il grado più alto dei due tipi di interferenza si registra nel gruppo degli universitari che ha la percentuale più alta di interferenze italiano-arabo e la più bassa di interferenze arabo-italiano è il sottocampione n. 2, per il quale

³²⁷ Vedi paragrafo 6.4.1.

l'italiano è la lingua dominante, ma, allo stesso tempo dimostra meno volontà di studiare l'arabo ed è più orgoglio di conoscere l'arabo rispetto agli altri gruppi.

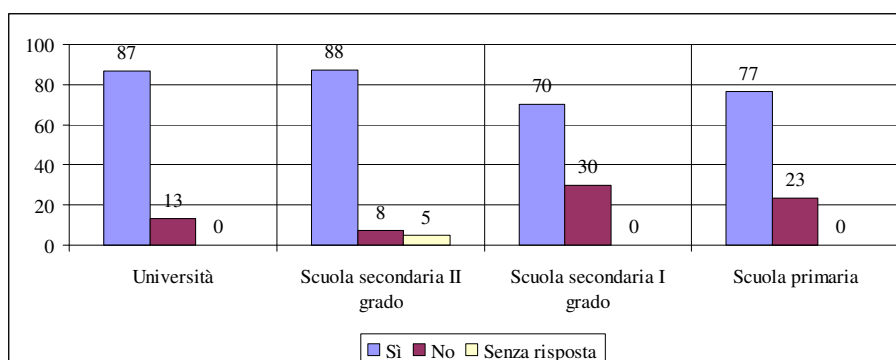


Grafico I.14. Interferenze linguistiche italiano – arabo (v. %).

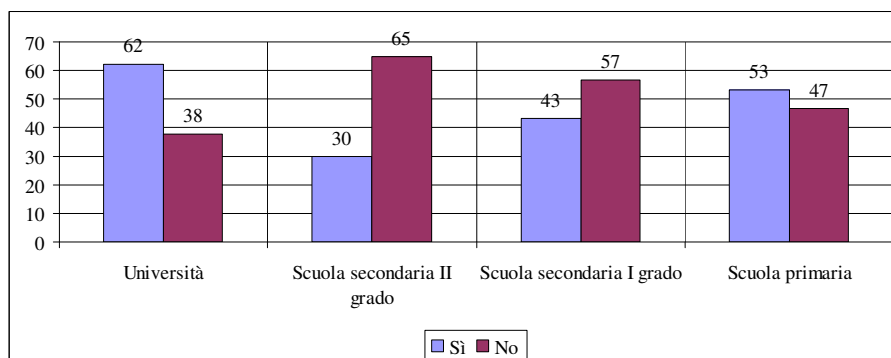


Grafico I.14.1. Interferenze linguistiche arabo – italiano (v. %).

10.1.2. Paese di origine

10.1.2.1. Legame con il paese di origine

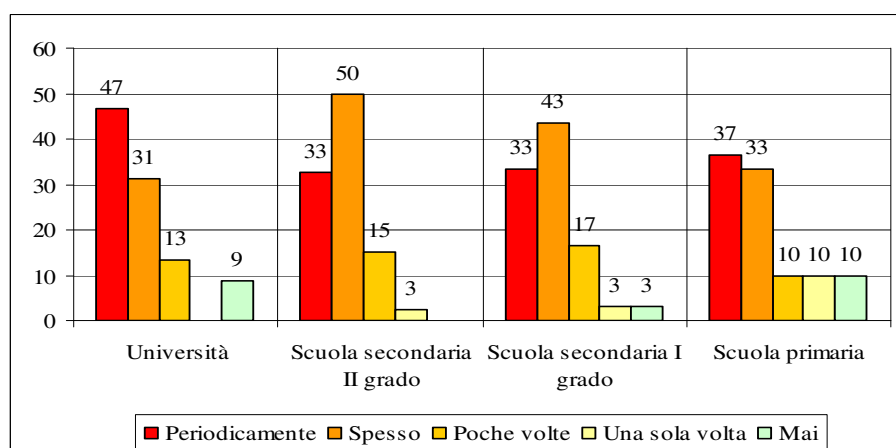


Grafico I.15. Periodicità del ritorno nel paese di origine (v. %).

La maggior parte va periodicamente o spesso nel paese di origine. Nel sottocampione n. 4 notiamo che il 20% vi è andato una sola volta o non vi è mai andato. Questo dato è spiegabile parzialmente con la presenza di diversi informanti siriani e libici che non possono tornare al paese di origine per le guerre.

Il paese di origine viene associato ai valori della cultura araba in maniera molto chiara per il sottocampione n.1, ai valori e ai parenti in misura uguale per il sottocampione n. 2, soprattutto ai parenti e agli amici per il sottocampione n.3, alla sua natura e i suoi monumenti per il sottocampione n. 4, all'interno del quale il 12% afferma di amare ogni cosa del paese di origine. Da notare che i concetti legati all'Islam interessano una piccola percentuale e non vengono nominati nei sottocampioni n.1 e 4.

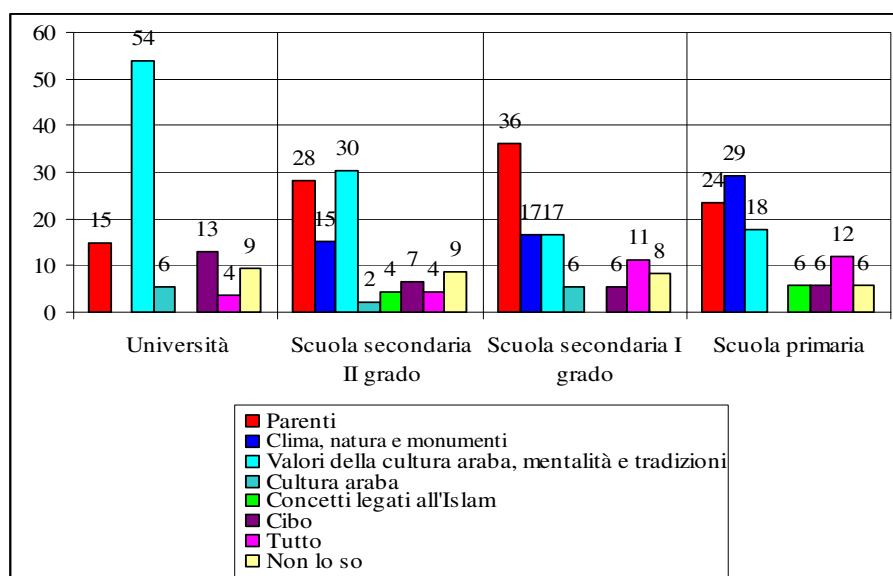


Grafico I.15.1. Cosa piace del paese di origine (v. %).

Legame fra la conoscenza della lingua araba e l'interesse verso il paese d'origine:

È molto forte. Un'alta percentuale del campione dichiara che la conoscenza della lingua araba ha aumentato l'interesse verso il paese di origine, soprattutto per i sottocampioni n. 3 e n. 1. Coloro che danno meno importanza a questo legame appartengono sempre al sottocampione n. 2.

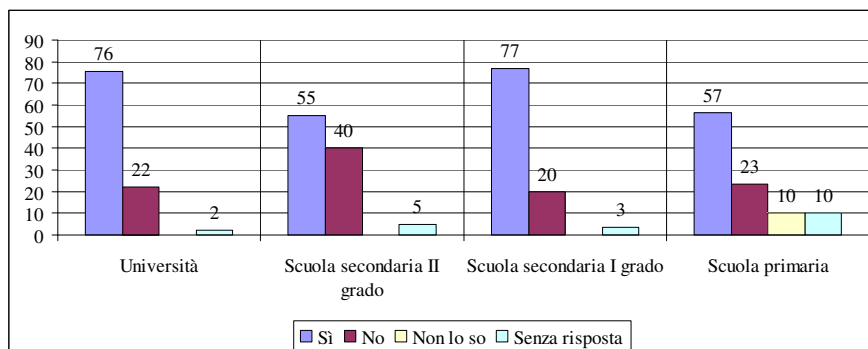


Grafico I.16. La conoscenza dell'arabo e l'interesse verso il paese di origine (v. %).

10.1.2.2. Legame con l'Italia

L'Italia piace quasi a tutti gli intervistati per la sua natura, la sua gente, la sua cultura e i valori di libertà, democrazia, per i servizi e il cibo; tuttavia questo alto grado di apprezzamento non condiziona i progetti futuri soprattutto per il sottocampione n. 1 (il 58% non vuole rimanere in Italia nel futuro).

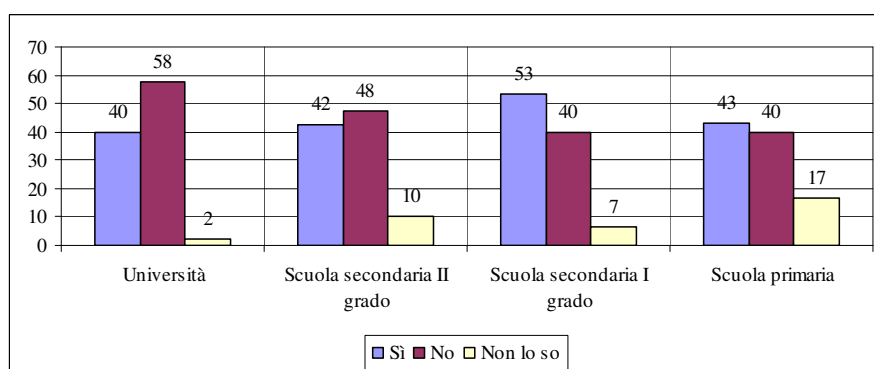


Grafico I.17. Vuoi rimanere in Italia? (v. %)

10.1.2.3. Genitori e trasmissione della lingua e cultura araba

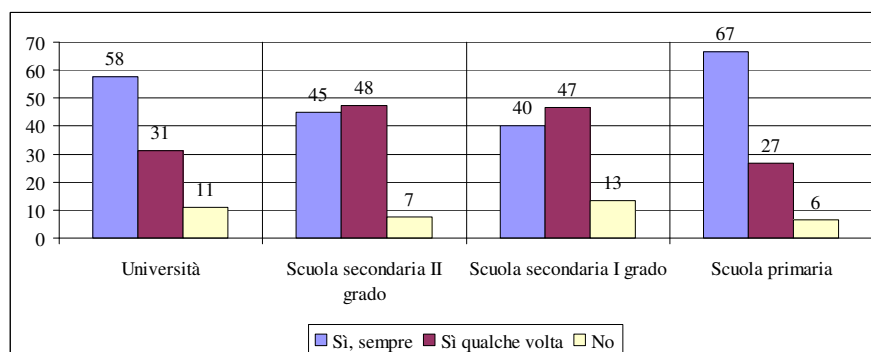


Grafico I.18. I genitori e la trasmissione della lingua araba (v. %).

I più interessati sono i genitori dei sottocampioni n. 1 e 4 (il ruolo dei genitori diminuisce parallelamente all'accresciuto ruolo assegnato invece alle scuole legate ai centri culturali e alle moschee).

10.1.3. Socializzazione e Integrazione

10.1.3.1. La scuola e l'integrazione

La scuola / università piace soprattutto ai sottocampione n .1 e 4, e meno al sottocampione n. 2; quest'ultimo, però, considera più degli altri gruppi la scuola come il luogo per imparare cose nuove, al contrario dei sottocampioni n. 1, 2 e 4, che considerano la scuola come un luogo di socializzazione per eccellenza.

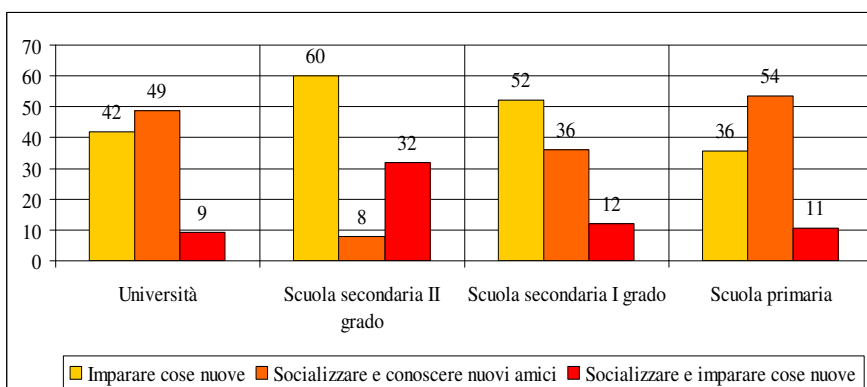
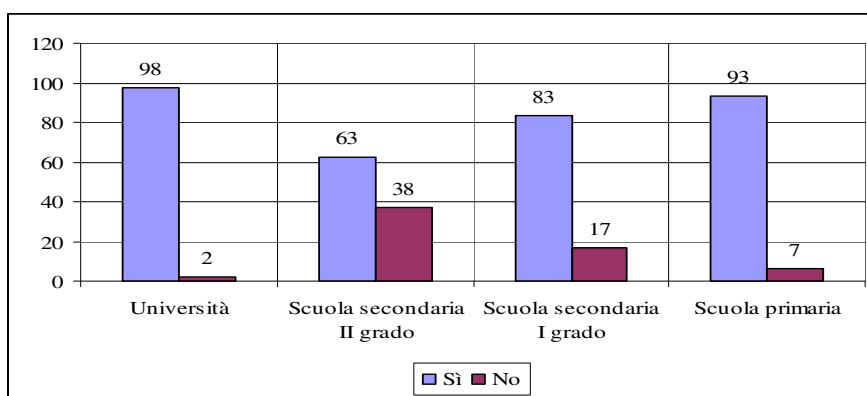


Grafico I.19. Ti piace la scuola / l'università? E perché?(v. %)

10.1.3.2. Amici e problemi con compagni di scuola

I quattro otto campioni sono ben integrati nella scuola o nell'università. Quasi tutti hanno buone relazioni con amici, docenti e insegnanti.

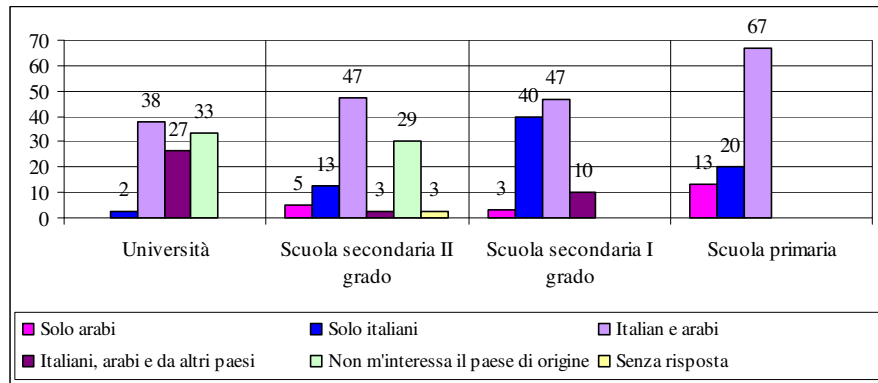


Grafico I.20. Nazionalità amici a scuola / università?(v. %)

Per la maggior parte degli amici del campione sono italiani e arabi; notiamo un'alta percentuale di soli italiani nel sottocampione n. 2 (il dato è spiegato parzialmente dal non avere compagni arabi a scuola e dal non frequentare centri arabi dove c'è la possibilità di incontrare altri arabi) e che quasi un terzo dei sottocampioni n. 1 e 2 non dà nessuna importanza al paese di origine degli amici.

Tuttavia, parlando degli anni scolastici precedenti, notiamo che i sottocampioni n. 1 e 4 hanno avuto più degli altri problemi con compagni di classe (soprattutto nella prima fase della scuola primaria).

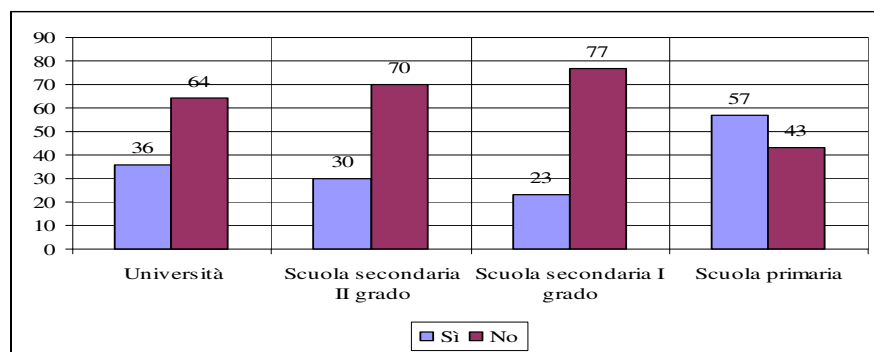


Grafico I.21. Hai avuto problemi con i compagni di classe negli anni scolastici precedenti?

10.1.3.3. Discriminazione

Questo dato va in sintonia con le discriminazioni: si nota infatti che sempre questi due sottocampioni dichiarano di aver subito più discriminazioni degli altri.

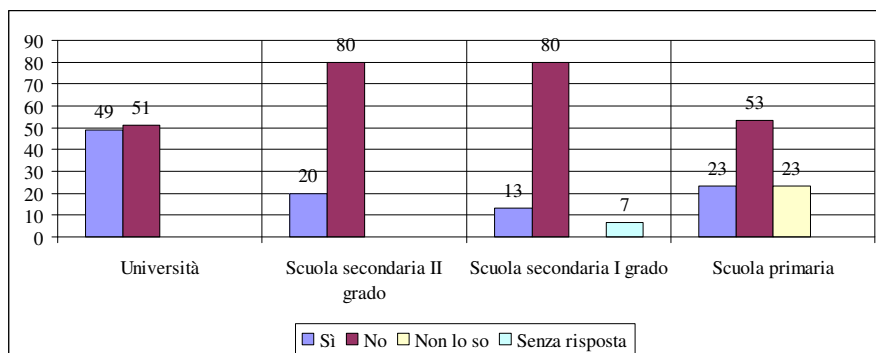


Grafico I.22. Sei stato trattato in maniera diversa, hai subito una certa discriminazione? (v. %)

10.1.4. Appartenenza

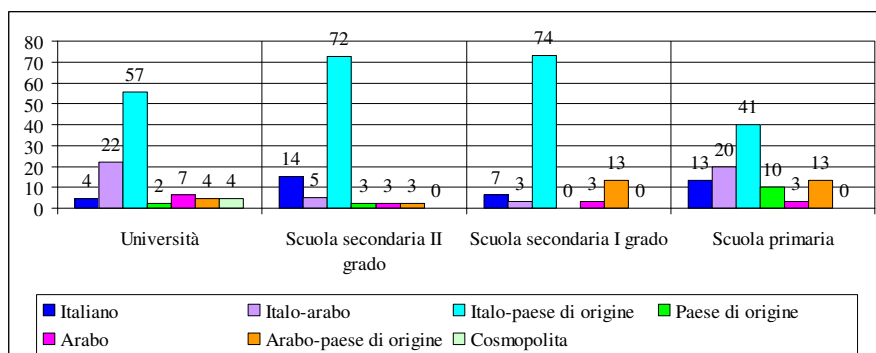


Grafico I.23. Appartenenza (v. %)

10.1.4.1. Appartenere all'Italia o al mondo arabo?

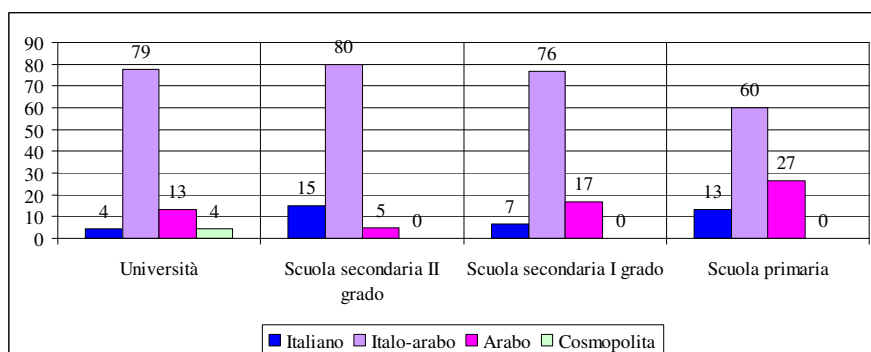


Grafico I.23.1. Italiani o arabi? (v. %)

Notiamo che il sentirsi italiano con il trattino è più diffuso nei sottocampioni n. 2 e 1 e meno registrata nel sottocampione n.4.

Anche qui notiamo che il sottocampione n. 2 registra la percentuale più alta di coloro che si sentono italiani; questo dato va in sintonia con i dati

precedenti (la dominanza della lingua italiana, il bilinguismo, ecc.) mentre il principio di sentirsi arabo è più alto nel sottocampione n. 4 (che comunque considerava più degli altri gruppi l'arabo come propria lingua materna).

10.1.4.2. Appartenere al Mondo arabo o al paese di origine?

Alla domanda sull'appartenere più al mondo arabo o al paese di origine:

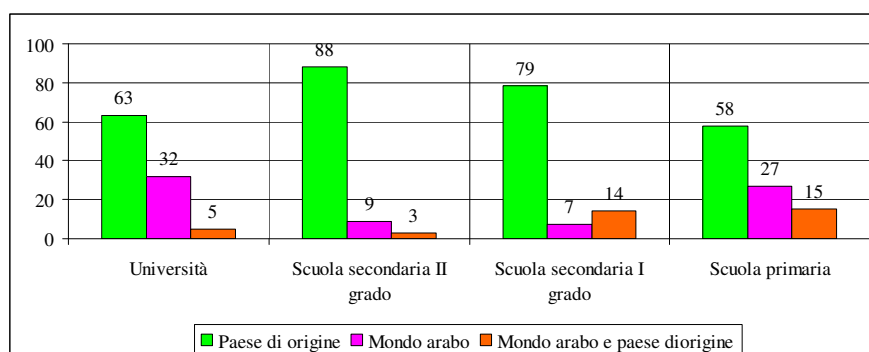


Grafico I.23.2. Appartenenza nazionale o panaraba? (v. %)

Il senso di appartenenza al mondo arabo a prescindere dal paese di origine è registrato maggiormente nel gruppo n. 1, seguito dal gruppo n. 4. Il senso di appartenenza al paese di origine è più diffuso, come notato prima, nel gruppo n. 2.

10.1.4.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria

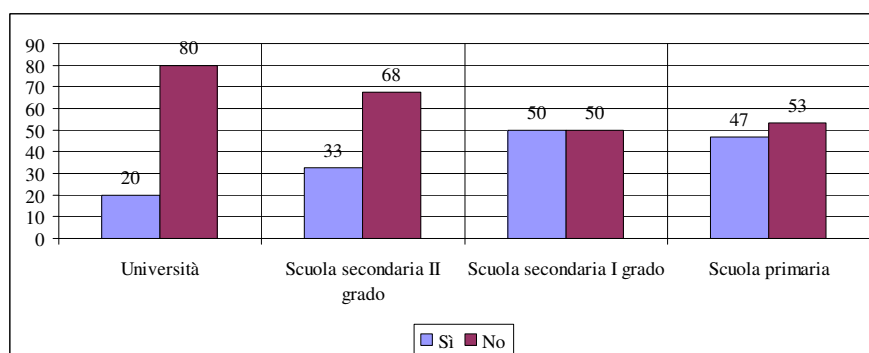


Grafico I.23.3 L'Islam come forma di appartenenza identitaria (v. %).

Alcuni informanti hanno aggiunto all'appartenenza etnica una appartenenza religiosa (islamica).

Come notiamo, questa forma di appartenenza identitaria è più diffusa nei sottocampioni n. 3 e n. 4, meno registrata in quello n. 1.

Conclusioni

L'italiano risulta più usato da un'alta percentuale del campione per funzioni razionali (prendere appunti, scrivere sul diario), spontanei (contare e calcolare), anche per comunicare con gli amici arabi (con la tendenza a usare entrambe le lingue da parte dei sottocampioni 1, 2, 3). Nella sfera familiare, per comunicare con il padre e la madre, i sotto campioni n. 1 e 2 usano l'arabo più degli altri, mentre i più piccoli usano l'italiano soprattutto con la madre (per aiutarla ad apprenderlo). Con fratelli e sorelle tutto il campione usa in modo significativo più l'italiano che l'arabo. Un gran numero degli informanti universitari e gli alunni della scuola primaria hanno studiato, o studiano tuttora, l'arabo standard a casa con i genitori, gli altri due sottocampioni hanno studiato principalmente nelle scuole delle moschee. I più piccoli considerano, più degli altri, le varianti dialettali lingue a sé.

L'arabo assume un valore affettivo crescente di pari passo con l'avanzare dell'età: è la lingua più amata per il gruppo degli universitari, ma viene considerato dai più piccoli - al contrario degli altri sottocampioni - come lingua materna.

L'uso significativo dell'arabo con il padre e la madre per tutto il campione dimostra la determinazione dei genitori a conservare la lingua araba nel paese ospitante. Gli studenti della scuola secondaria di II grado e gli universitari mantengono più degli altri il registro linguistico arabo in presenza di estranei. Sono i più fieri di parlare in arabo, mentre i più piccoli si vergognano di parlarlo.

Il valore identitario della lingua araba perde la sua importanza con il diminuire dell'età. Infatti il valore identitario viene esaltato soprattutto dagli universitari.

Il bilinguismo più equilibrato è riscontrabile nel sottocampione n. 3, mentre il meno equilibrato è quello del sottocampione n. 1, che registra anche la più alta percentuale di interferenze linguistiche.

La scuola / università piace soprattutto agli universitari e ai più piccoli, tuttavia, questi due sottocampioni hanno avuto più degli altri problemi con compagni di classe e dichiarano di aver subito più discriminazioni rispetto al resto degli informanti.

Nonostante l'italiano sia la lingua di padronanza per tutto il campione, e la lingua materna per i sottocampioni n. 1, 2 e 3, e malgrado la buona integrazione e l'altissimo gradimento espresso nei confronti dell'Italia e dei suoi valori, solo una piccola percentuale si sente italiana. Questo tipo di appartenenza è più diffuso nel sottocampione n.2. La maggioranza si sente italo-araba (nella variante legata al paese di origine), soprattutto gli informanti dei sottocampioni n. 1 e 2, mentre il sentirsi arabo o appartenente al paese di origine si nota nel sottocampione n.4.

La necessità di associare l'appartenenza all'Islam come espressione identitaria si nota soprattutto nei sottocampioni n. 3 e 4, che poi sono gli stessi che, rispetto agli altri due gruppi, hanno associato meno la lingua araba agli aspetti identitari.

10.2. Elaborazione dei dati prendendo in considerazione la variabile

Genere

10.2.1 Attitudini linguistiche

10.2.1.1 Lingua di padronanza.

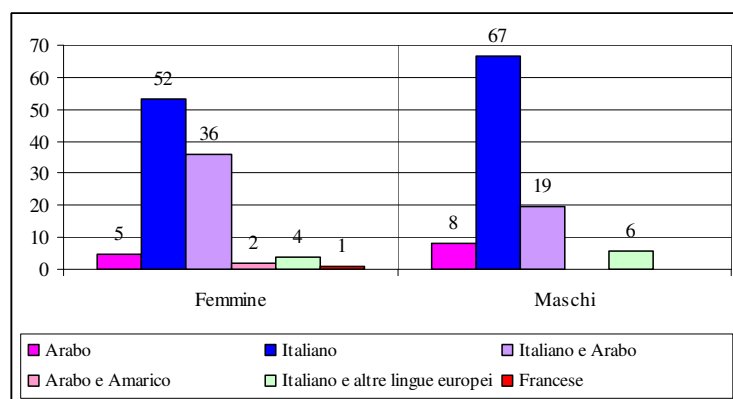


Grafico II.1. Lingua di padronanza (v. %).

È l'italiano per i due generi, soprattutto per i maschi che comunque considerano più delle femmine l'arabo, anche se in piccola percentuale, come lingua di padronanza. Si nota che le femmine tendono più dei maschi ad alternare l'arabo con l'italiano.

10.2.1.2. Lingua più amata

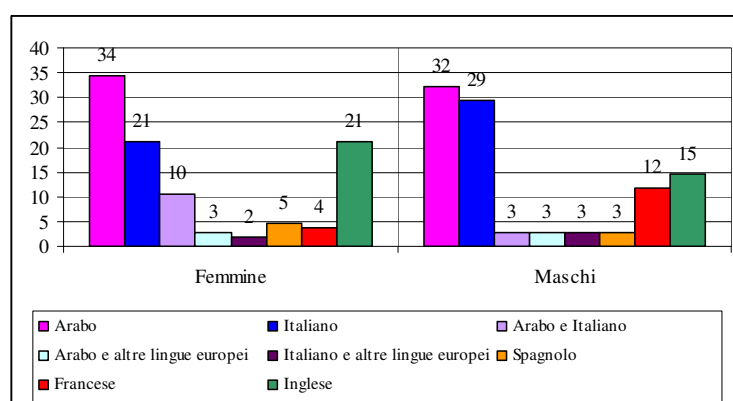


Grafico II.2. Lingua più amata (v. %).

È la lingua più amata per i maschi come per le femmine. I maschi considerano più delle femmine l'italiano come lingua più amata. L'inglese piace più alle femmine e il francese più ai maschi.

10.2.1.3. Lingua materna

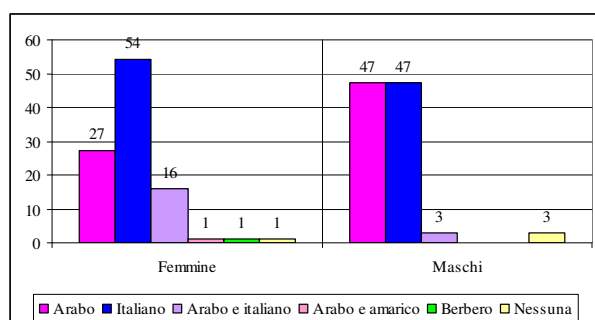


Grafico II.3. Lingua materna (v. %).

È l'italiano per le femmine (57%), l'italiano e l'arabo nella stessa percentuale (47%) per i maschi.

10.2.1.4. Lingua più usata

Per funzioni razionali

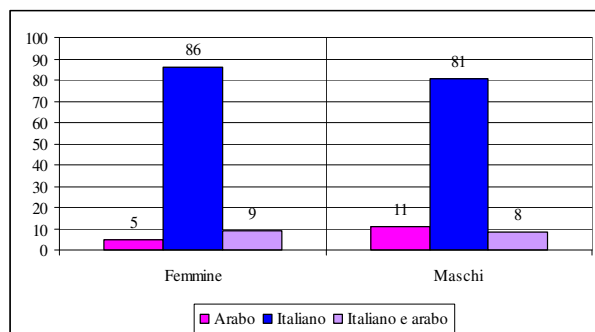


Grafico II.4. Lingua usata per funzioni razionali, come calcolare (v. %).

È l'italiano per i due generi, soprattutto per le femmine (86%), si nota che i maschi tendono più delle femmine ad usare l'arabo per funzioni razionali come calcolare.

Per esprimere emozioni

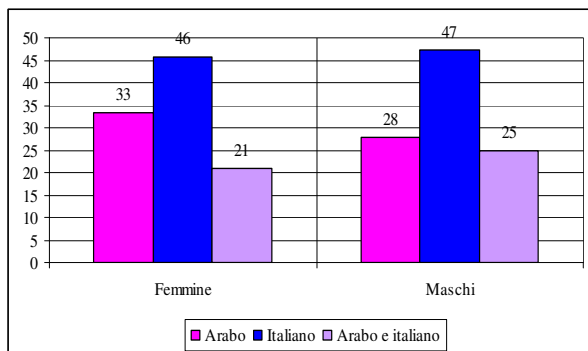


Grafico II.5. *Lingua usata per esprimere emozioni (v. %).*

È l'italiano per i due generi, da notare che le femmine tendono più dei maschi ad usare l'arabo per esprimere emozioni.

Nella sfera familiare e con amici arabi: C'è una disomogeneità nell'uso delle lingue nella sfera familiare a seconda dell'interlocutore.

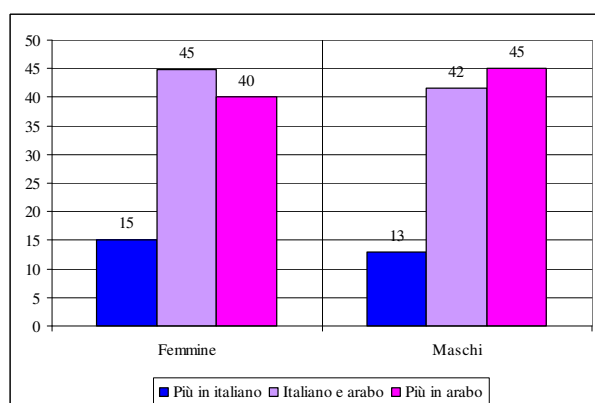


Grafico II.6.1. *Lingua usata con il padre (v. %).*

Con il padre: Le femmine usano più l'italiano e meno l'arabo rispetto ai maschi.

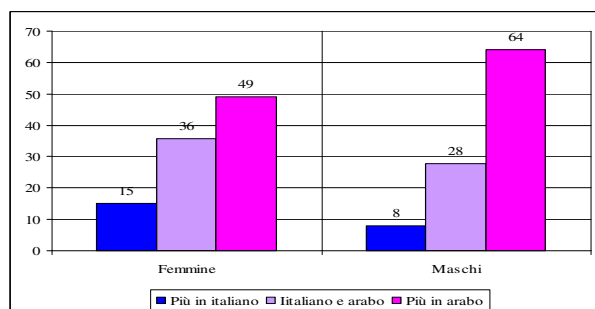


Grafico II.6.2. *Lingua usata con la madre (v. %).*

Con la madre: Anche con la madre le femmine tendono ad usare più l'italiano e meno l'arabo.

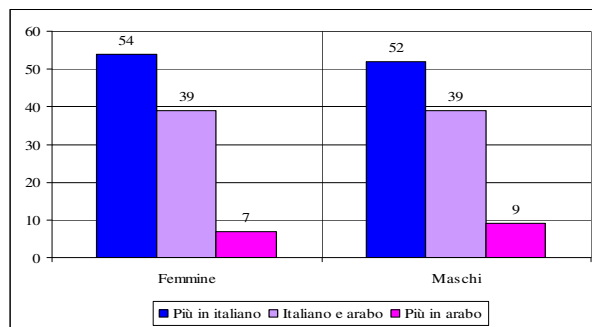


Grafico II.6.3. *Lingua usata con fratelli e sorelle (v. %).*

Con fratelli e sorelle: L'italiano è la lingua più usata fra fratelli e sorelle per più della metà delle femmine e dei maschi.

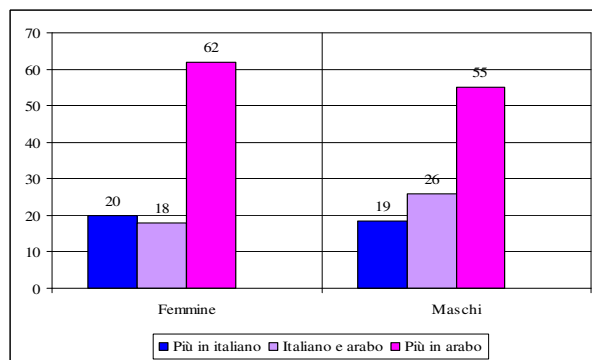


Grafico II.6.4. *Lingua usata con parenti arabi in Italia (v. %).*

Con parenti arabi in Italia: L'arabo è la lingua più usata con i parenti arabi in Italia soprattutto dalle femmine (62%) rispetto ai maschi (55%)

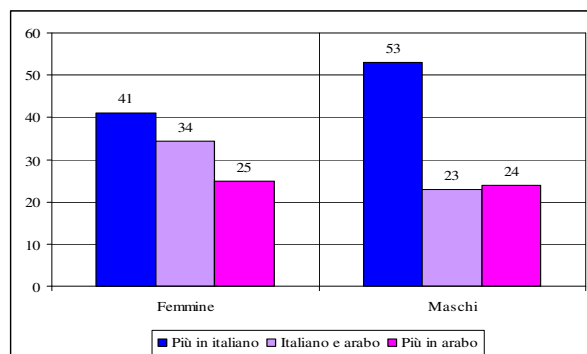


Grafico II.6.5. *Lingua usata con amici arabi in Italia (v. %).*

Con amici arabi in Italia: L'italiano è la lingua più usata soprattutto dai maschi (53%) rispetto alla femmine (41%).

Per quello che riguarda il tempo libero, le femmine usano l'arabo più dei maschi per veder canali e programmi in lingua araba, dialettale e standard e per navigare in internet.

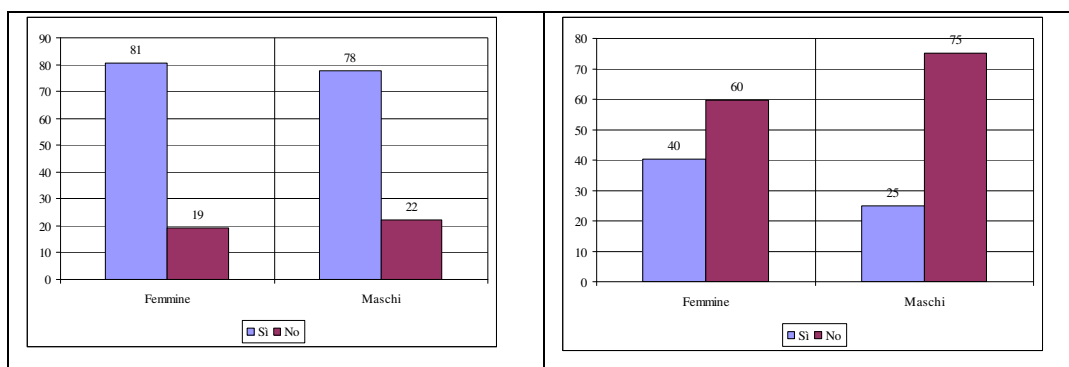


Grafico II.7. Uso dell'arabo nel tempo libero: vedere canali satellitari arabi / navigare in internet (v. %).

10.2.1.5. Conoscenza dell'arabo

Le femmine considerano più dei maschi la variante dialettale una lingua a sé.

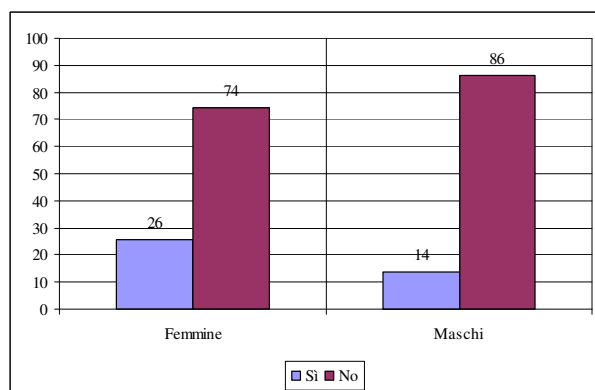


Grafico II.8. Il dialetto lingua a sé (v. %).

Dove si impara l'arabo standard:

Non ci sono differenze significative fra le femmine e i maschi per quello che riguarda il luogo dove si impara l'arabo. Si nota una percentuale più alta dei maschi che studiano l'arabo in moschea e nei centri estivi nel paese di origine, ed

una percentuale più alta delle femmine che studiano l'arabo nei centri culturali in Italia o nelle scuole del paese di origine.

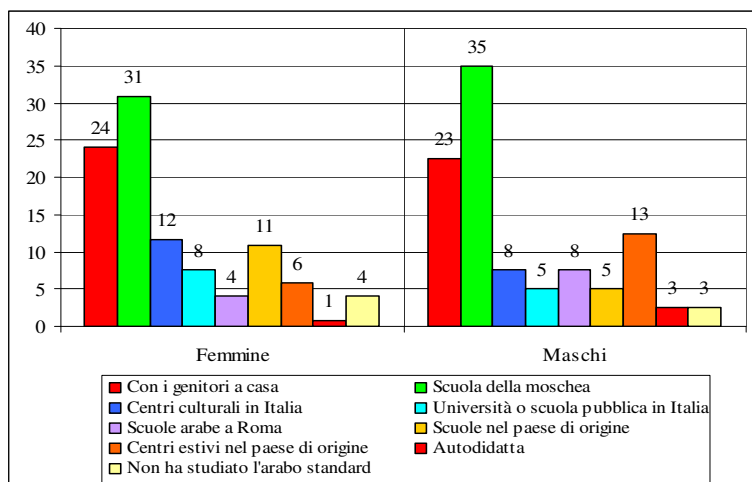


Grafico II.9. Dove si impara l'arabo standard (v. %).

Abilità linguistiche in una variante dialettale: lo studio rivela che non ci sono differenze significative fra i due generi per quello che riguarda l'abilità di comprensione (90% dei maschi e 87% delle femmine capiscono tutto o quasi tutto) e di espressione (84% dei maschi e delle femmine si esprime benissimo o abbastanza bene in una variante dialettale).

Abilità linguistiche nell'arabo standard: la ricerca rivela che le abilità di lettura e espressione sono più sviluppate fra le femmine mentre i maschi dimostrano abilità più alte nell'ascolto. Non ci sono differenze fra i due generi per quello che riguarda l'abilità di scrittura.

10.2.1.6. Valore attribuito alla lingua araba

I parametri presi in considerazione sono: i motivi per cui si decide di continuare a studiare l'arabo, la possibilità di studiarlo nella scuola italiana, cosa rappresenta la lingua araba, il grado di fierezza di questa lingua.

Valgono i motivi linguistici per tutti e due i generi, ma le femmine attribuiscono più dei maschi un valore identitario alla lingua mentre i maschi la vedono come una opportunità aggiuntiva nel mondo del lavoro.

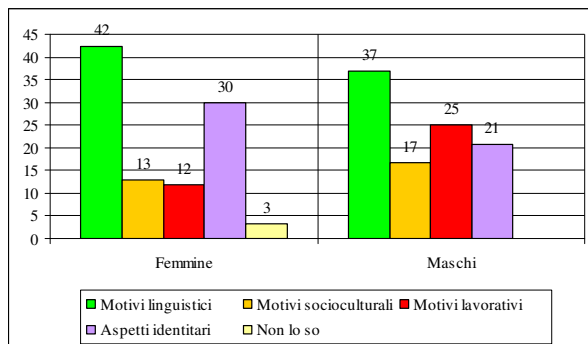


Grafico II.10. Motivi che spingono il gruppo ad imparare l'arabo standard (v. %).

Per quel che riguarda l'insegnamento dell'arabo a scuola, le femmine sono più favorevoli dei maschi all'insegnamento dell'arabo a scuola.

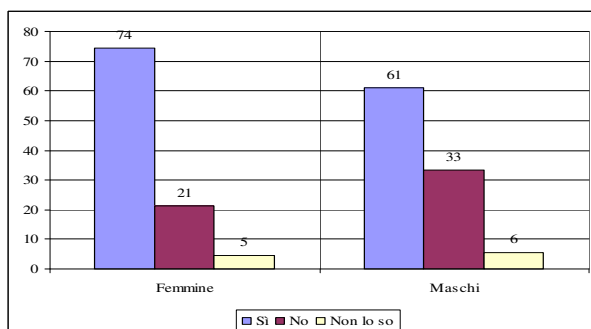


Grafico II.10.1. Ti piacerebbe / ti sarebbe piaciuto imparare l'arabo a scuola?(v.%)

La lingua araba è un motivo di fiera per le femmine, il 61% di loro non cambia registro e continua a parlare in arabo in presenza di estranei, mentre solo il 47% dei maschi mantiene il registro arabo (il 50% di loro passa all'italiano).

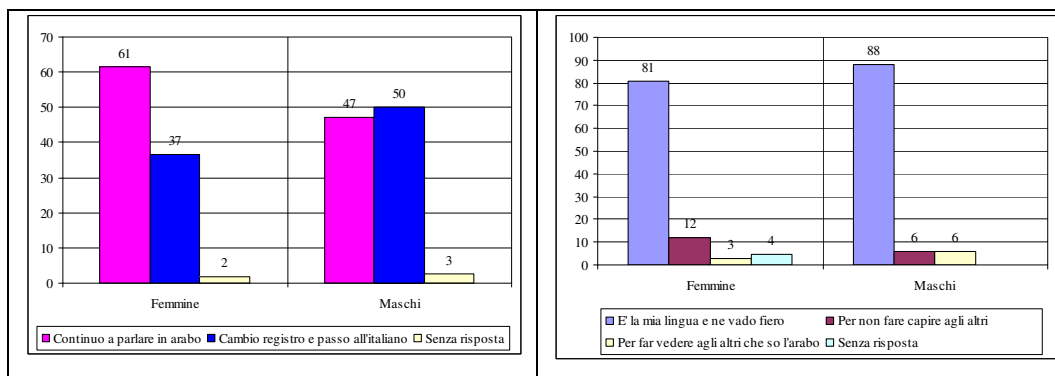


Grafico II.11. Mantenere o cambiare il registro linguistico arabo in presenza di estranei / Motivi per mantenere il registro arabo (v. %).

Il motivo che spinge le femmine a cambiare registro è la vergogna di parlare l'arabo in presenza di estranei, mentre i maschi lo fanno per rispetto verso gli italiani che non sanno l'arabo.

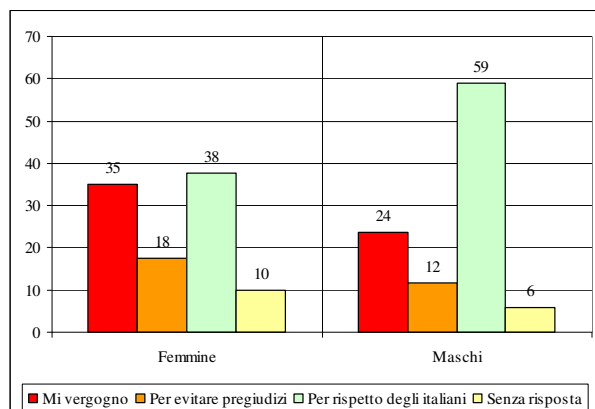


Grafico II.11.2. Motivi per passare dall'arabo all'italiano in presenza di estranei (v. %).

La lingua araba viene associata dai due generi al paese di origine in primo luogo, alla cultura araba intesa come modo di vita, usi e costumi, alla religione islamica e al suo valore identitario da parte delle femmine, mentre i maschi la associano di più ai parenti e di meno alla religione islamica e alla suo valore identitario.

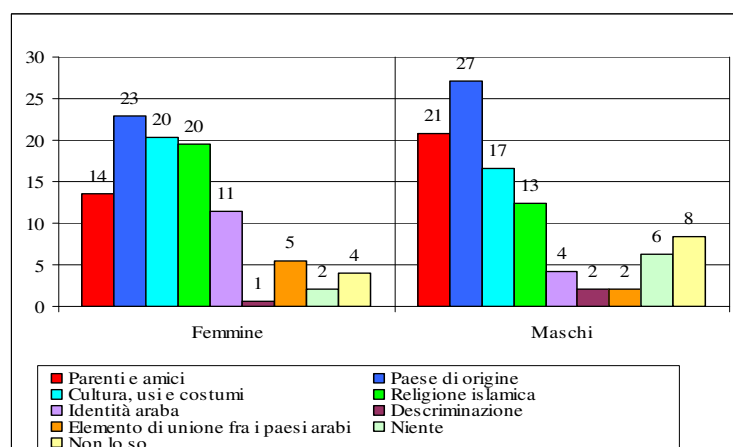


Grafico II.12. A che cosa ti fa pensare la lingua araba? (v. %)

10.2.1.7. Bilinguismo o plurilinguismo

Tipo di bilinguismo

Alla domanda: “Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua rispondi?”.

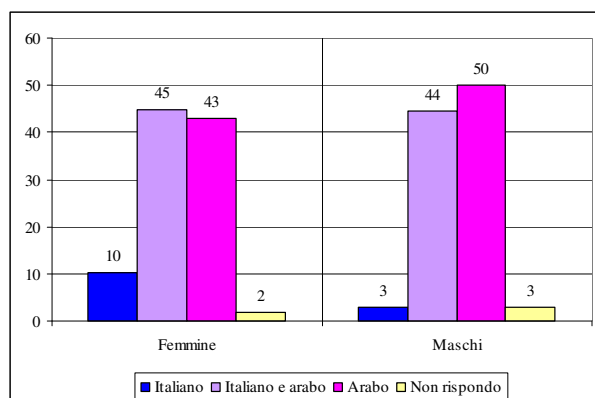


Grafico II.13. Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua li rispondi? (v. %)

Il bilinguismo più equilibrato³²⁸ è riscontrabile nel gruppo dei maschi mentre le femmine dimostrano anche qui una tendenza ad alternare le due lingue.

Interferenze linguistiche italiano - arabo / arabo - italiano :

Le interferenze linguistiche italiano- arabo e arabo-italiano sono state registrate più nel gruppo delle femmine rispetto ai maschi. Un dato che conferma la tendenza delle femmine ad alternare le due lingue e che viene registrato nei punti precedenti.

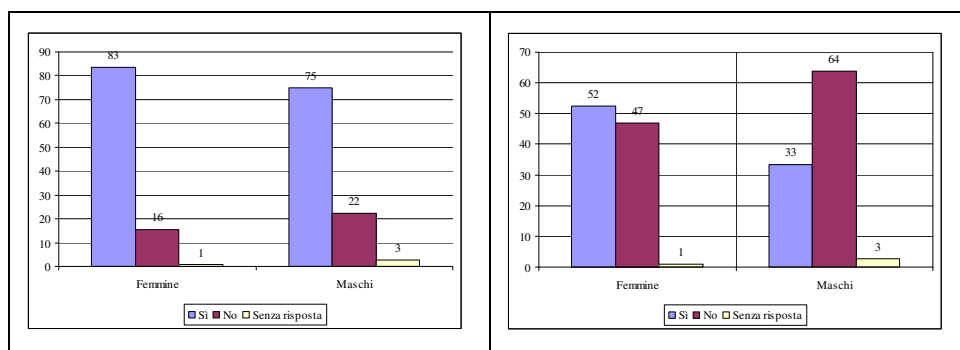


Grafico II.14. Interferenze linguistiche italiano – arabo/ arabo – italiano (v. %).

10.2.2. Paese di origine

10.2.2.1. Legame con il paese di origine

³²⁸ Vedi paragrafo 6.4.1.

Non ci sono differenze rilevanti per la periodicità del ritorno nel paese di origine al paese di origine fra i maschi e femmine.

Il paese di origine viene associato dalle femmine in primo luogo alla cultura araba, intesa come valori, usi e costumi, poi ai parenti e amici; i maschi lo associano in primis a parenti e amici, poi alla cultura araba-islamica.

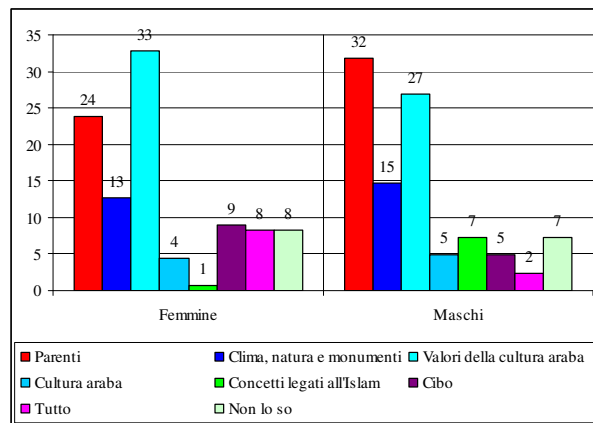


Grafico II.15.1. Cosa piace del paese di origine (v. %).

Legame fra la conoscenza della lingua araba e l'interesse verso il paese d'origine

È molto forte sia per le femmine che per i maschi.

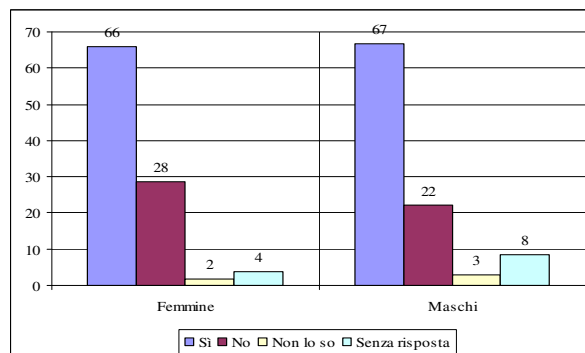


Grafico II.16. La conoscenza dell'arabo e l'interesse verso il paese di origine (v. %).

10.2.2.2. Legame con l'Italia

Le femmine sono più intenzionate a lasciare l'Italia in futuro rispetto ai maschi che sono divisi a metà fra coloro che vogliono rimanere in Italia o lasciarla.

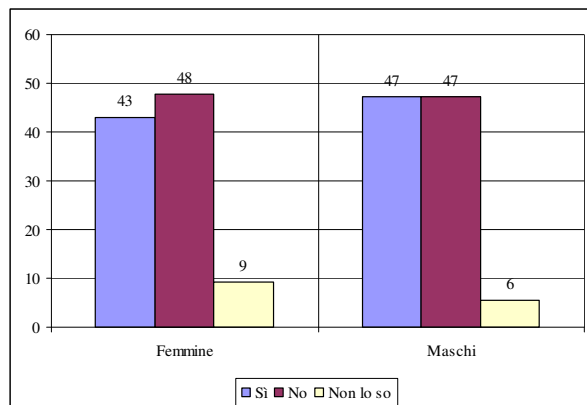


Grafico II.17. Vuoi rimanere in Italia? (v. %).

10.2.2.3. Genitori e trasmissione della lingua e cultura araba

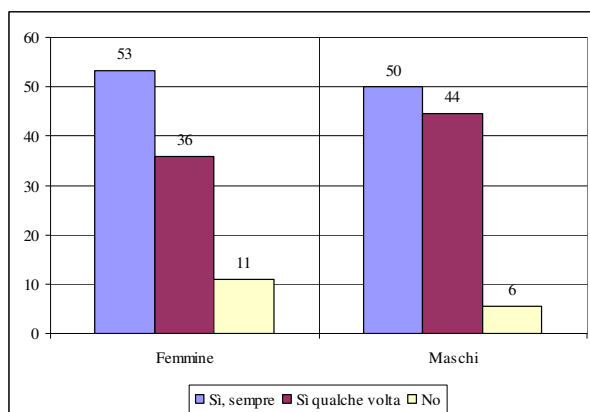


Grafico II.18. I genitori e la trasmissione della lingua araba (v. %).

I genitori sono più interessati a trasmettere la lingua araba ai maschi (anche se non sempre in maniera costante) rispetto alle femmine.

10.2.3. Socializzazione e Integrazione

10.2.3.1. La scuola e l'integrazione

La scuola / università piace soprattutto alle femmine (86%), principalmente per socializzare, e meno ai maschi (78%), che la considerano un luogo per socializzare e imparare cose nuove.

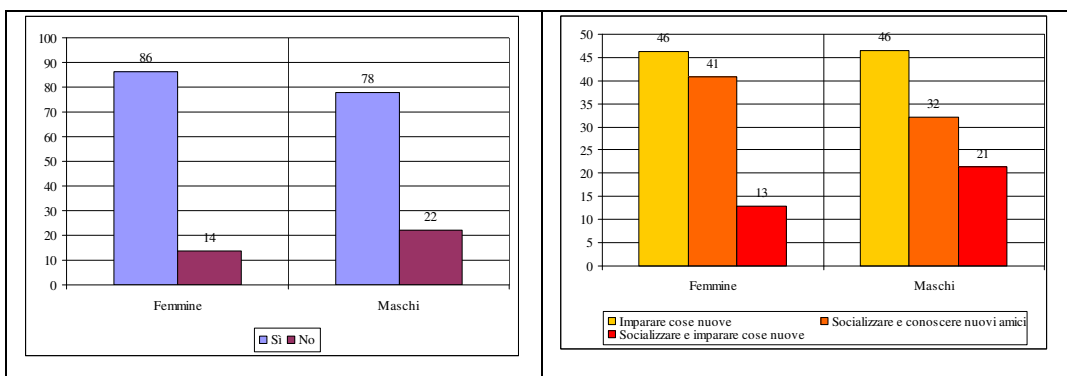


Grafico II.19. Ti piace la scuola / l'università? E perché?(v. %)

L'insuccesso scolastico: si registra più fra le femmine (18%) rispetto ai maschi (14%).

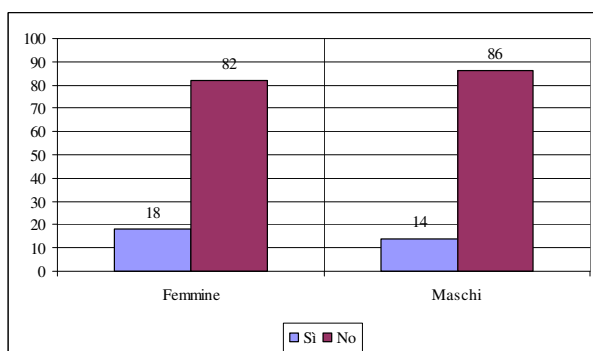


Grafico II.19.1. Insuccesso scolastico.

10.2.3.2. Amici e problemi con compagni di scuola

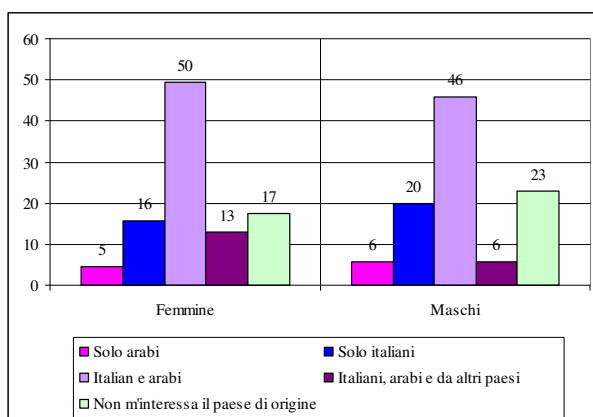


Grafico II.20. Nazionalità amici a scuola / università?(v. %)

I maschi danno meno importanza alla nazionalità degli amici, ma nello stesso tempo la percentuale di coloro che hanno solo amici italiani è maggiore rispetto alle femmine.

10.2.3.3. Discriminazione

Tuttavia, parlando degli anni scolastici precedenti, notiamo che le femmine hanno avuto più problemi con i compagni di classe rispetto ai maschi; nello stesso tempo osserviamo che la percentuale di coloro che hanno subito atti discriminatori è più alta fra le femmine rispetto ai maschi³²⁹.

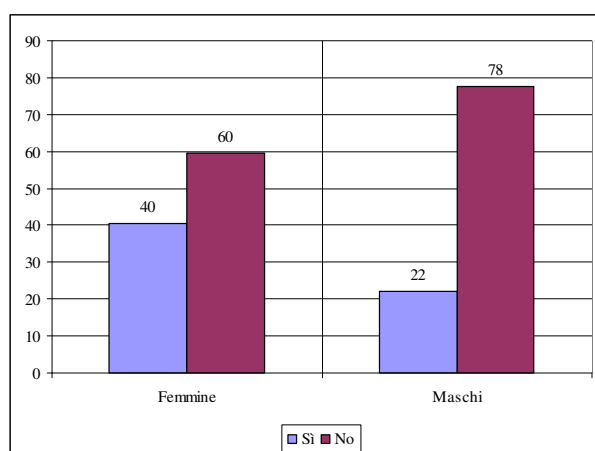


Grafico II.21. Hai avuto problemi con i compagni di classe negli anni scolastici precedenti?

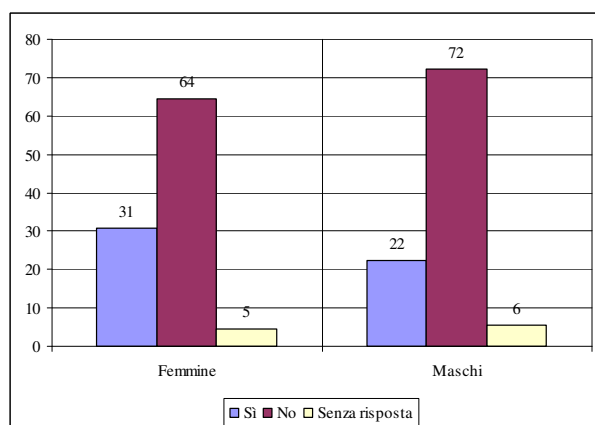


Grafico II.22. Sei stato trattato in maniera diversa, hai subito una certa discriminazione? (v. %)

³²⁹ Secondo la maggior parte delle intervistate portare il velo è la prima causa delle discriminazioni subite, seguito dall'essere di origine araba o dall'aver la pelle scura.

10.2.4. Appartenenza

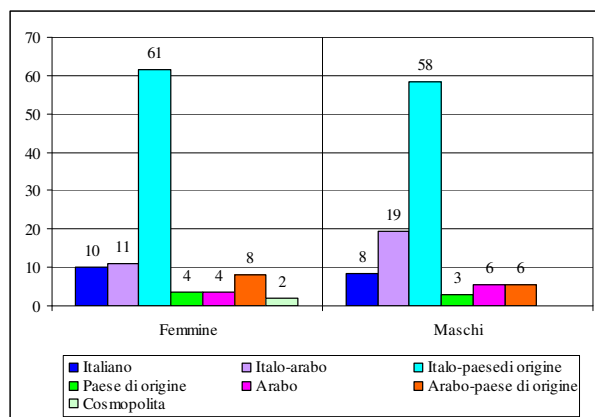


Grafico II.23. Appartenenza (v. %)

Si nota che sono le femmine a sentirsi cosmopolite.

10.2.4.1. Appartenere all'Italia o al mondo arabo?

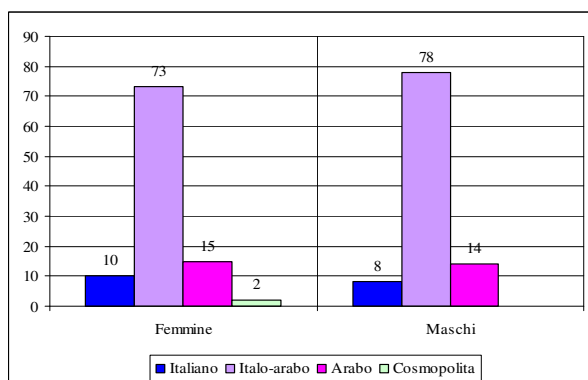


Grafico II.23.1. Italiani o arabi? (v. %)

Notiamo che il sentirsi italiano con il trattino è più diffuso fra i maschi, e il sentirsi italiano è più registrato fra le femmine (con una differenza bassa fra i due generi).

10.2.4.2. Appartenere al mondo arabo o al paese di origine?

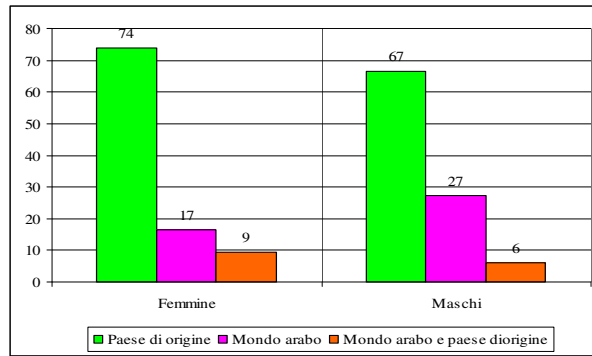


Grafico III.23.2. *Appartenenza nazionale o panaraba? (v. %)*

Il senso di appartenenza al mondo arabo a prescindere dal paese di origine è forte fra i maschi rispetto alle femmine, mentre il senso di appartenenza al paese di origine è più diffuso, come notato prima, nel gruppo delle femmine.

10.2.4.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria

Alcuni intervistati hanno aggiunto all'appartenenza etnica una appartenenza religiosa (islamica).

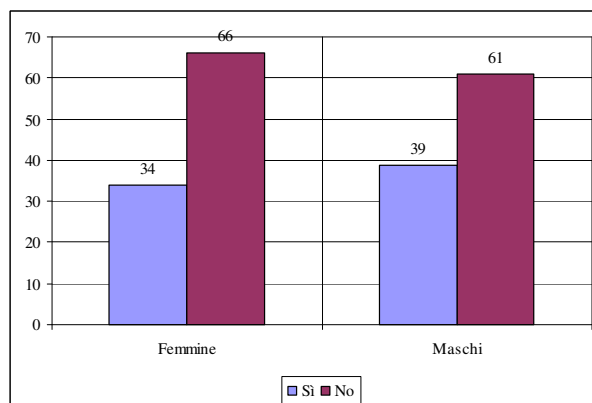


Grafico II.23.3 *L'Islam come forma di appartenenza identitaria (v. %).*

Come notiamo, questa forma di appartenenza identitaria è più diffusa fra i maschi rispetto alle femmine.

Conclusioni

Per le femmine l'arabo ha un valore più affettivo rispetto ai maschi, ed è la lingua più amata e più usata per esprimere emozioni, nel tempo libero, e per comunicare con i parenti in Italia. L'italiano viene considerato più dei maschi

come lingua materna, ed è più usato per comunicare con il padre e la madre. La tendenza ad alternare e mescolare le due lingue si registra di più fra le femmine rispetto ai maschi.

Il bilinguismo delle femmine è meno equilibrato rispetto ai maschi e il fenomeno delle interferenze linguistiche fra le due lingue è più frequente fra di loro.

I maschi considerano l'italiano più delle femmine come lingua di padronanza, lingua più amata e lingua di uso spontaneo e razionale, e per comunicare con gli amici arabi in Italia. L'arabo è la lingua più usata per comunicare con il padre e la madre.

Il loro bilinguismo è più equilibrato rispetto alle femmine.

Le femmine attribuiscono alla lingua araba un valore identitario e la associano più dei maschi alla cultura arabo-islamica. Lo stesso vale per il paese di origine che piace soprattutto per la sua cultura intesa come valori di vita, usi e costumi. La lingua araba è anche un motivo di fierezza più marcato rispetto ai maschi.

I maschi considerano la lingua araba in primis un mezzo di comunicazione che darà più opportunità lavorative nel futuro. L'aspetto comunicativo vale anche per quello che riguarda il legame con il paese di origine, che piace soprattutto per le relazioni con amici e parenti.

La scuola piace di più alle femmine che ai maschi, soprattutto per socializzare; tuttavia sono le femmine ad avere più problemi con i compagni di scuola e la percentuale dell'insuccesso scolastico è più alta fra di loro rispetto ai maschi.

Le femmine sono più discriminate rispetto ai maschi e la percentuale di coloro che vogliono lasciare l'Italia in futuro è più alta rispetto a quella registrata fra i maschi. Loro si sentono appartenere più al paese di origine, mentre il senso di appartenenza al mondo arabo a prescindere dal paese di origine è più alto fra i maschi che sentono più delle femmine la necessità di associare l'appartenenza all'Islam come espressione identitaria e, nello stesso tempo, danno meno importanza al valore identitario della lingua araba.

10.3. Elaborazione dei dati prendendo in considerazione la variabile *Paese di origine*

Il campione sarà studiato secondo il paese di origine dei genitori o di uno di loro (per le coppie miste) e diviso in quattro gruppi rispetto al paese di appartenenza: l'Egitto, il Marocco, il Maghreb (vale a dire: Tunisia, Algeria, Libia, ad esclusione del Marocco, valutato come gruppo a sé), il Mashreq (vale a dire: Palestina, Siria, Giordania, Iraq, Yemen, Kuwait senza l'Egitto, valutato come gruppo a sé). Con il termine maghrebini si intendono gli informanti originari dai paesi del Maghreb, esclusi i marocchini. La parola mashreqini include gli originari dai paesi del Mashreq, esclusi gli egiziani.

10.3.1 Attitudini linguistiche

10.3.1.1 La lingua di padronanza

È l'italiano per la maggioranza dei quattro gruppi, soprattutto per gli egiziani, l'arabo per una piccola percentuale degli egiziani e mashreqini. Nessuno dei marocchini considera la lingua araba come lingua di padronanza.

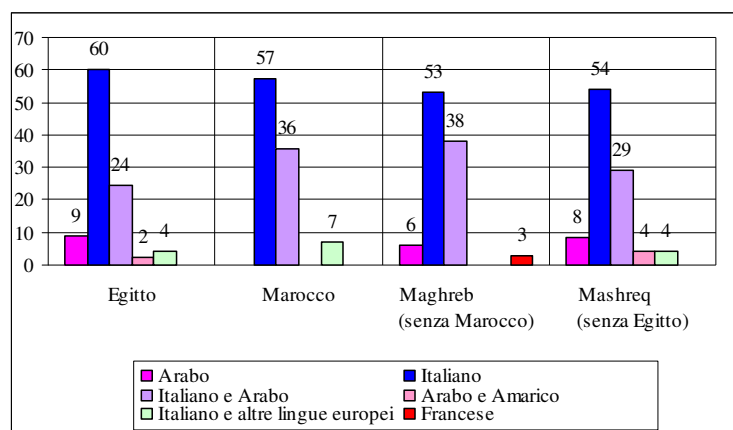


Grafico III.1. *Lingua di padronanza per i quattro gruppi di paesi di origine (v. %).*

10.3.1.2. Lingua più amata

È l'arabo per i mashreqini (39%), i marocchini (38%) e gli egiziani (33%). I maghrebini preferiscono l'italiano (29%) all'arabo (26%). Da notare che ai marocchini piace l'inglese (30%) più dell'italiano (13%).

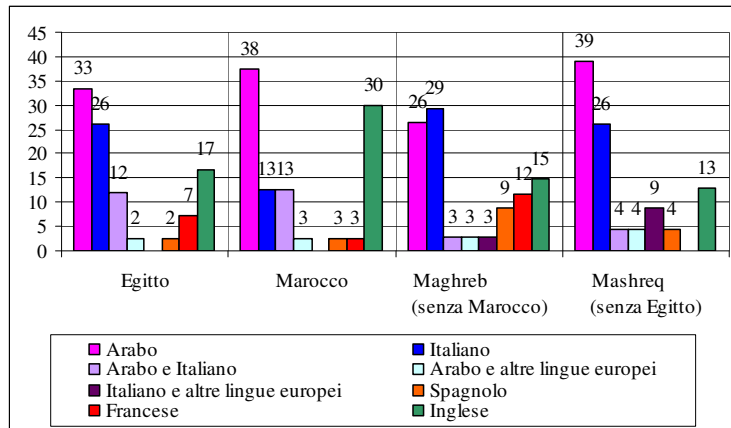


Grafico III.2. Lingua più amata per i quattro gruppi di paesi di origine (v. %).

10.3.1.3. Lingua materna

È l'italiano per i maghrebini (65%), i marocchini (51%) e gli egiziani (49%). È l'italiano e l'arabo con la stessa percentuale (43%).

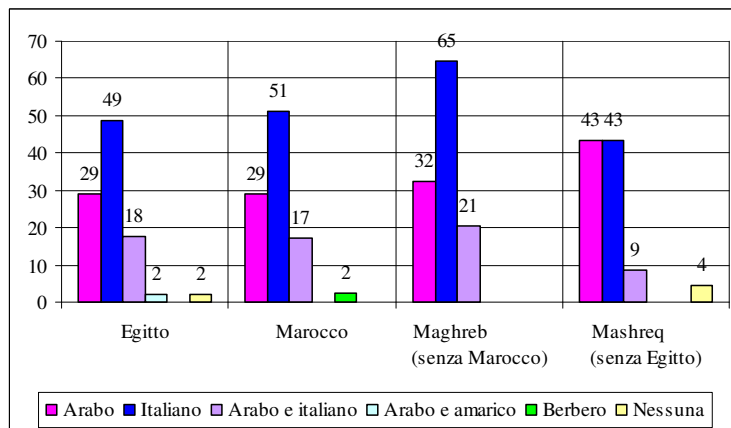


Grafico III.3. Lingua materna per i quattro gruppi di paesi di origine (v. %).

10.3.1.4. Lingua più usata

Per funzioni razionali: è l'italiano per i quattro gruppi soprattutto per i marocchini. Nessuno di loro usa esclusivamente l'arabo.

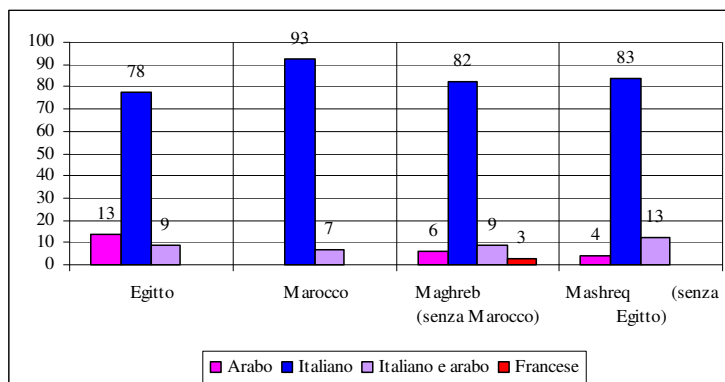


Grafico III.4. Lingua usta per funzioni razionali, come calcolare (v. %).

Per esprimere emozioni: è l'italiano per i quattro gruppi, soprattutto per gli egiziani. L'arabo viene usato più dai mashreqini (38%), seguiti dai marocchini (36%), e risulta il meno usato dai maghrebini.

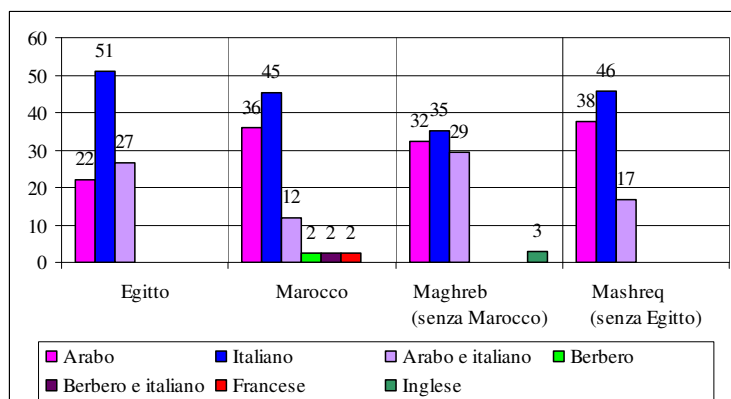


Grafico III.5. Lingua usta per esprimere emozioni (v. %).

Nella sfera familiare e con amici arabi: c'è una disomogeneità nell'uso delle lingue nella sfera familiare a seconda dell'interlocutore.

Con il padre: L'arabo (più in arabo o solo in arabo) è più usato dell'italiano per i quattro gruppi, soprattutto per gli egiziani che parlano in italiano con il padre meno degli altri; i mashreqini parlano meno in arabo e più in italiano rispetto agli altri.

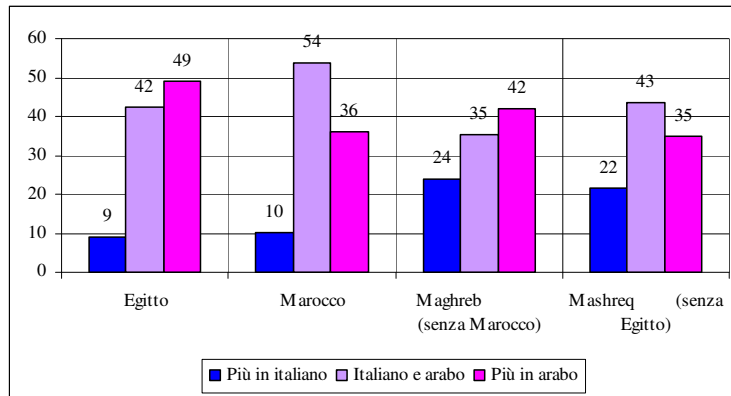


Grafico III.6.1. *Lingua usata con il padre (v. %).*

Con la madre: La lingua più usata con la madre è l'arabo (più in arabo o solo in arabo) soprattutto per i mashreqini (66%), gli egiziani (61%) e i maghrebini (47%), in alternanza con l'italiano per i maghrebini (40%).

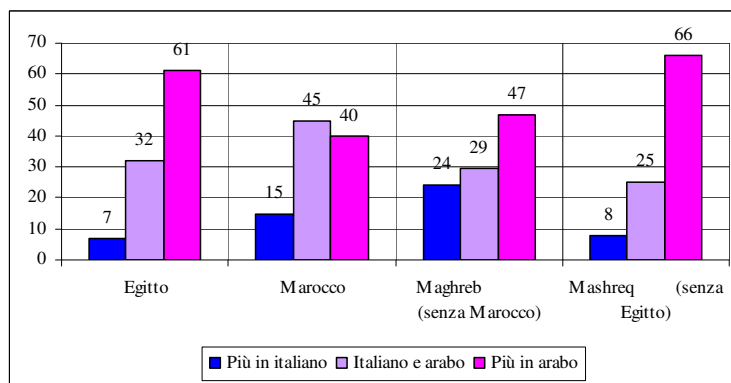


Grafico III.6.2. *Lingua usata con la madre (v. %).*

Con fratelli e sorelle: L'italiano è la lingua più usata fra fratelli e sorelle per mashreqini (61%) e egiziani (59%), l'italiano alternato con l'arabo per maghrebini e marocchini (47%). L'arabo viene usato più dagli egiziani (12%) e meno dai marocchini (3%).

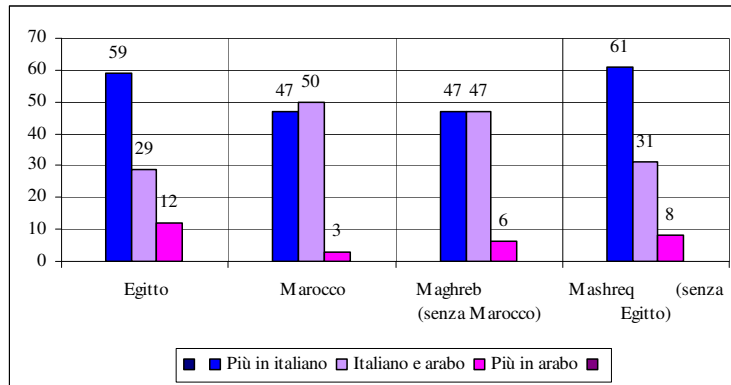


Grafico III.6.3. *Lingua usta con fratelli e sorelle (v. %).*

Con parenti arabi in Italia: L'arabo è la lingua più usata con i parenti arabi in Italia soprattutto dai mashreqini (82%) e dai maghrebini (70%). L'italiano si usa di meno, comunque è più usato dagli egiziani (29%) di fronte all'11% dei maghrebini.

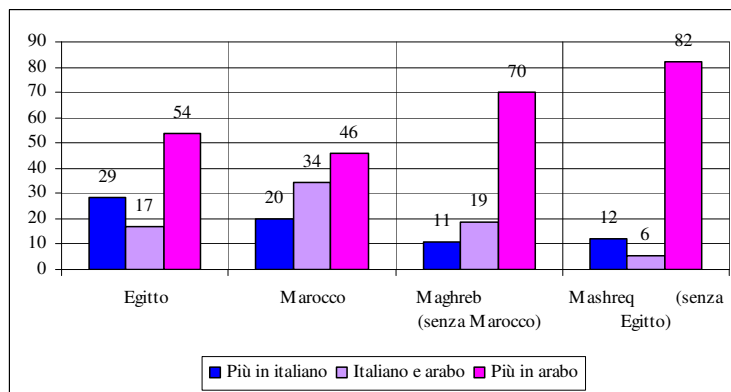


Grafico III.6.4. *Lingua usata con parenti arabi in Italia (v. %).*

Con amici arabi in Italia: L'italiano (più in italiano o solo in italiano) è la lingua più usata dagli egiziani (55%), dai mashreqini e dai marocchini, ma meno usata dai maghrebini che preferiscono usare l'arabo (38%).

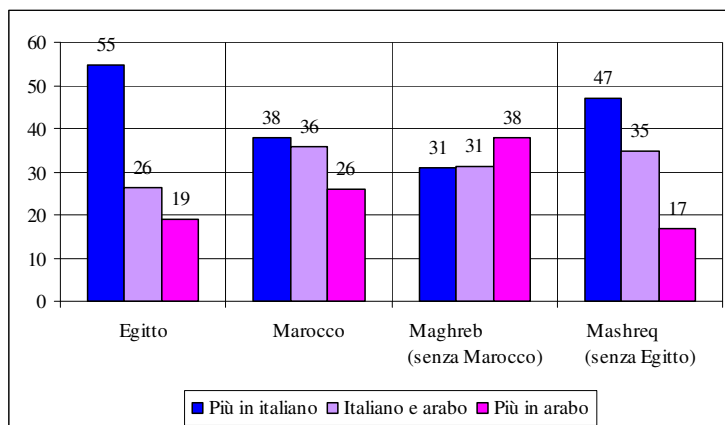


Grafico III.6.5. *Lingua usata con amici arabi in Italia (v. %).*

L'arabo viene usato anche nel tempo libero: la maggior parte del campione vede canali e programmi in lingua araba, dialettale e standard, soprattutto i maghrebini (88%). I meno interessati sono i mashreqini.

Per quello che riguarda l'uso dell'arabo per navigare in internet, viene usato più dagli egiziani (44%) e meno dagli maghrebini e dai mashreqini, nella stessa percentuale (29%).

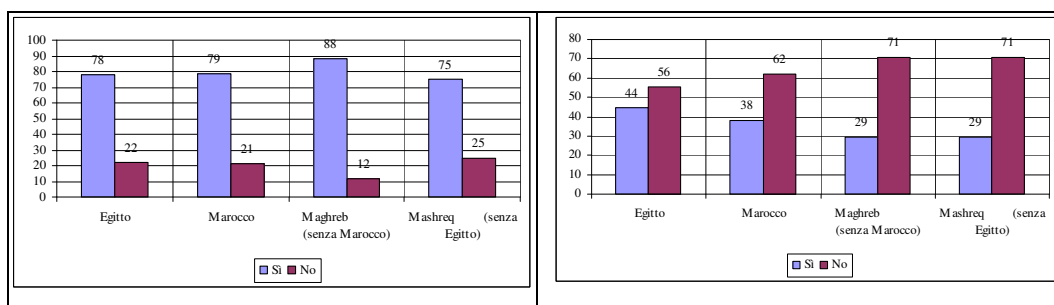


Grafico III.7. *Uso dell'arabo nel tempo libero: vedere canali satellitari arabi e navigare in internet (v. %).*

10.3.1.5. Conoscenza dell'arabo

La variante dialettale viene considerata una lingua a sé soprattutto dai marocchini (33%) e i maghrebini (29%), e molto meno dagli egiziani (18%) e dai mashreqini (4%)

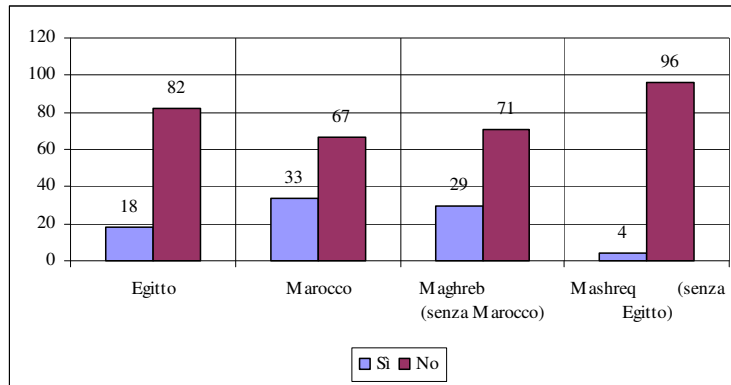


Grafico III.8. Il dialetto lingua a sé (v. %).

L'arabo standard si apprende in diversi posti, a casa con i genitori per gli egiziani (43%), nelle scuole legate alle moschee per i marocchini (58%) e per i mashriqini (37%), nei centri culturali per i maghrebini (42%). Questa alta percentuale è spiegata dalla presenza del centro culturale tunisino a Roma che funge da luogo d'incontro, di studio della lingua araba e di fruizione di diverse attività culturali.

Si nota l'alta percentuale degli egiziani che hanno studiato l'arabo nelle scuole o nei centri culturali in Egitto (26%).

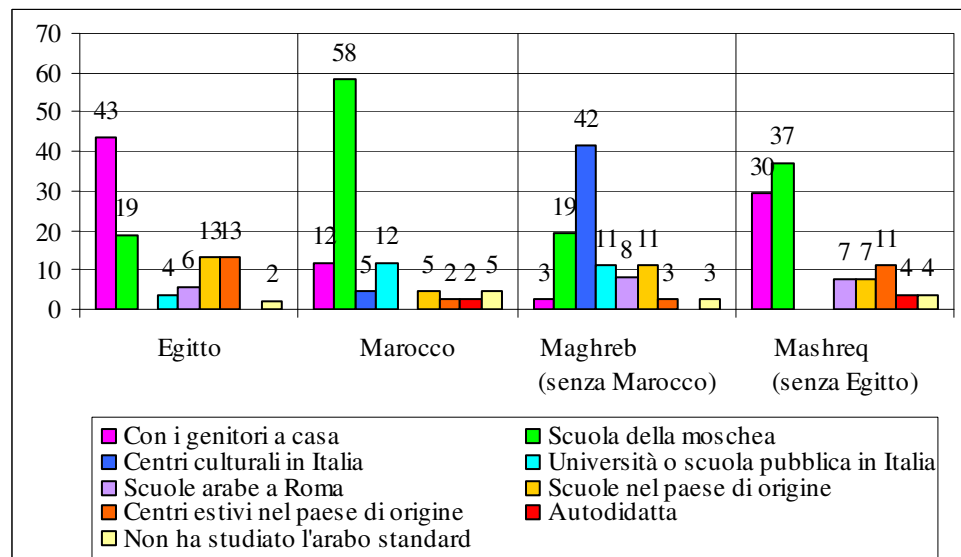


Grafico III.9. Dove si impara l'arabo standard (v. %).

Abilità linguistiche: Per tutto il campione, le abilità di ascolto e di espressione in una variante dialettale sono più sviluppate rispetto alle stesse (abilità) in arabo standard.

Abilità linguistiche in una variante dialettale: lo studio rivela che più dell'80% capisce tutto o quasi tutto e si esprime benissimo o abbastanza bene in una variante dialettale. Queste abilità sono più sviluppate nei mashreqini, seguiti dagli egiziani.

Abilità linguistiche nell'arabo standard

Lettura: più del 30% legge benissimo o abbastanza bene, la percentuale più alta si registra tra gli egiziani (53%), seguiti dai mashreqini (46%), dai marocchini (44%) e infine dai maghrebini (32%).

Ascolto: più del 25% capisce tutto o quasi tutto l'arabo standard usato nei telegiornali o nei programmi televisivi, soprattutto gli egiziani (51%), i mashreqini (30%), i marocchini (27%) e infine i maghrebini.

Espressione: solo il 5% si esprime bene in arabo standard, più del 22% riesce a formulare qualche frase. Questa abilità è sviluppata soprattutto dagli egiziani, seguiti dai mashreqini, poi dai maghrebini e marocchini.

Scrittura: più del 20% scrive abbastanza bene, soprattutto gli egiziani (34%), seguiti dai mashreqini (30%), i marocchini (25%) e i maghrebini (21%).

10.3.1.6. Valore attribuito alla lingua araba

I parametri presi in considerazione sono: i motivi per cui si decide di continuare a studiare l'arabo, la possibilità di studiarlo nella scuola italiana, cosa rappresenta la lingua araba, il grado di fierezza di questa lingua.

Quasi l'80% del campione vuole continuare a studiare l'arabo standard a prescindere dal paese di origine dei genitori.

I motivi che spingono il campione a questa scelta sono di natura linguistica per tutti, ma soprattutto per i mashreqini, legata all'identità araba per i maghrebini (39%) e per i marocchini (30%), alle opportunità di lavoro per i mashreqini, mentre per gli egiziani prevale l'aspetto socioculturale accanto agli altri aspetti.

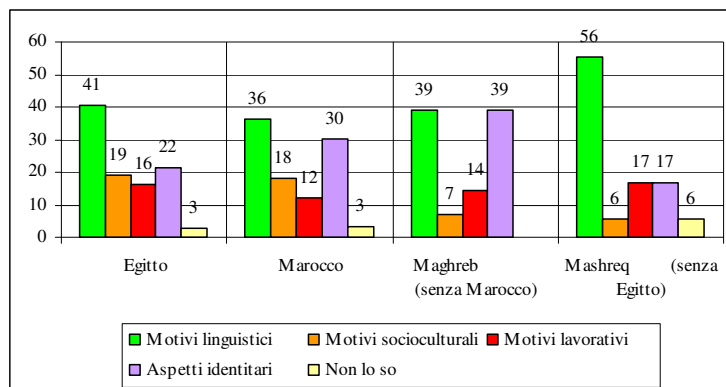


Grafico III.10. Motivi che spingono il gruppo ad imparare l'arabo standard (v. %).

Per quel che riguarda l'insegnamento dell'arabo a scuola, più del 65% è favorevole ad una prospettiva del genere. I meno entusiasti sono i maghrebini.

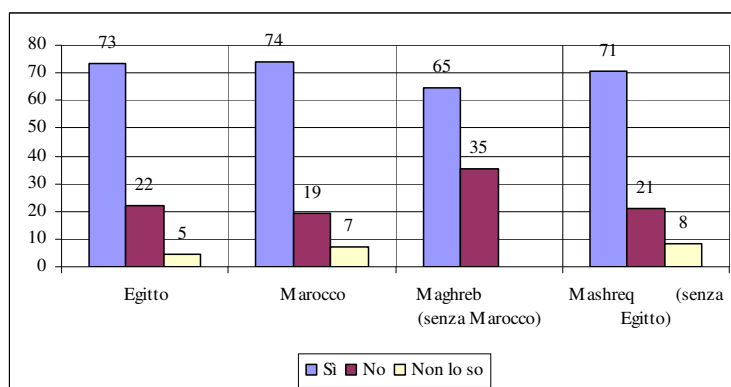


Grafico III.10.1. Ti piacerebbe / ti sarebbe piaciuto imparare l'arabo a scuola? (v. %)

La lingua araba è un motivo di fierezza per la maggior parte del campione, soprattutto per i mashreqini, seguiti dagli egiziani e dai marocchini.

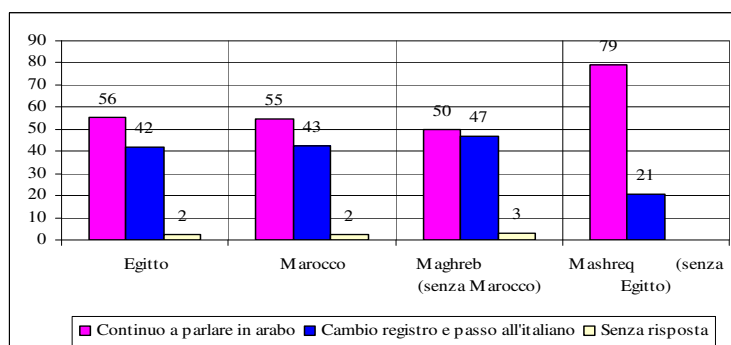


Grafico III.11. Mantenere o cambiare il registro linguistico arabo in presenza di estranei (v. %).

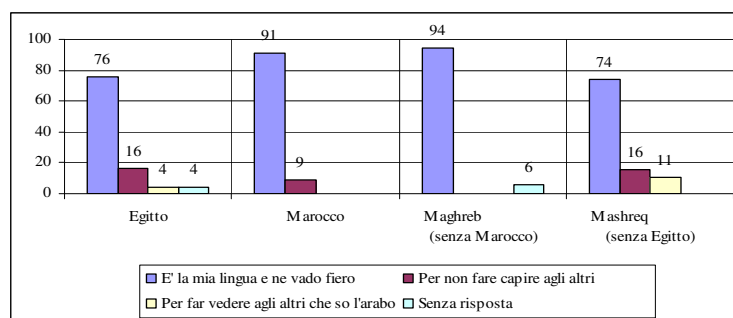


Grafico III.11.1. Motivi per mantenere il registro arabo (v. %).

I maghrebini tendono più degli altri a cambiare registro linguistico, passando dall'arabo alla lingua italiana, per rispetto di coloro che non conoscono l'arabo, ma anche per vergogna, nonostante proprio fra di loro si registri la percentuale più alta di fierezza della lingua araba.

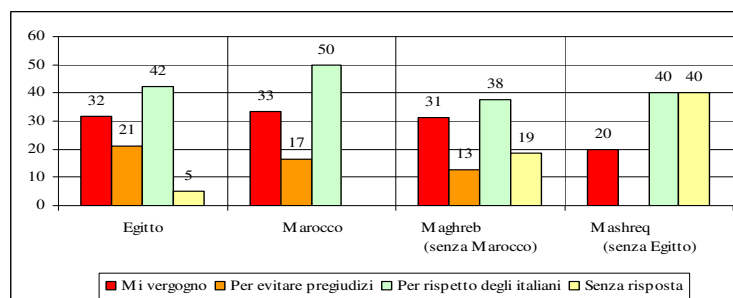


Grafico III.11.2. Motivi per passare dall'arabo all'italiano in presenza di estranei (v. %).

I mashreqini sono coloro che si vergognano meno di tutti gli altri di parlare in arabo.

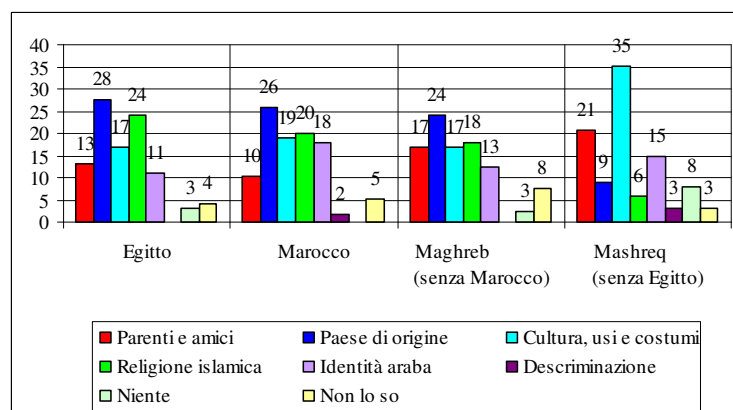


Grafico III.12. A che cosa ti fa pensare la lingua araba? (v. %)

Gli egiziani associano la lingua araba in primo luogo al paese di origine, poi alla religione islamica. Per l'11% rappresenta una espressione della propria identità.

Anche per i marocchini la lingua viene associata al paese di origine e rappresenta, per il 18%, un'espressione della propria identità. I marocchini considerano più di tutti gli altri la lingua araba come espressione della propria identità.

Per i maghrebini la lingua viene legata soprattutto al paese di origine, poi alla religione islamica, ai parenti, alla cultura quasi nella stessa percentuale.

I mashreqini associano la lingua alla cultura e tradizione araba, ai parenti e agli amici e alla propria identità. Solo il 6% la associa alla religione islamica.

10.3.1.7. Bilinguismo o plurilinguismo

Tipo di bilinguismo:

Alla domanda: “Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua rispondi?”.

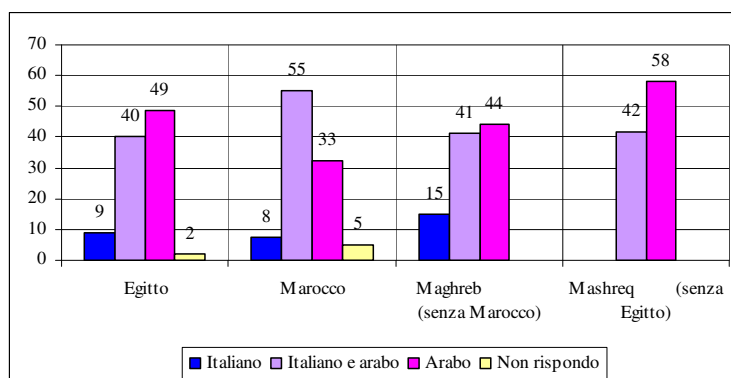


Grafico III.13. Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua rispondi? (v. %)

Il bilinguismo più equilibrato³³⁰ (per quello che riguarda l'arabo chiaramente inteso come una variante dialettale) è riscontrabile nel gruppo dei mashreqini mentre il meno equilibrato è quello dei marocchini.

Interferenze linguistiche italiano - arabo / arabo - italiano:

Il grado più alto dei due tipi di interferenza si registra tra i mashreqini. Il gruppo che ha la percentuale più bassa dei due tipi di interferenze è quello dei maghrebini.

³³⁰ Vedi paragrafo 6.4.1.

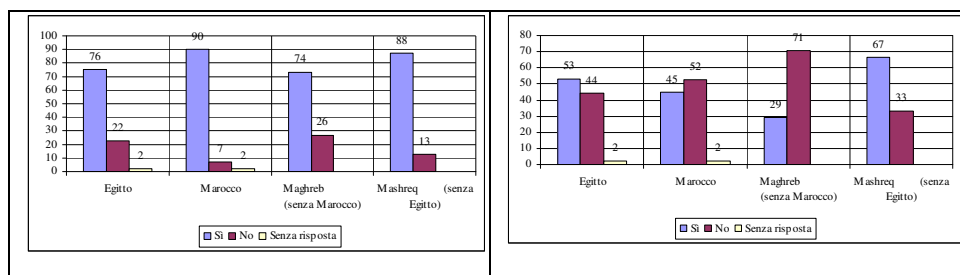


Grafico III.14. Interferenze linguistiche italiano – arabo/ arabo – italiano (v. %).

10.3.2. Paese di origine

10.3.2.1. Legame con il paese di origine

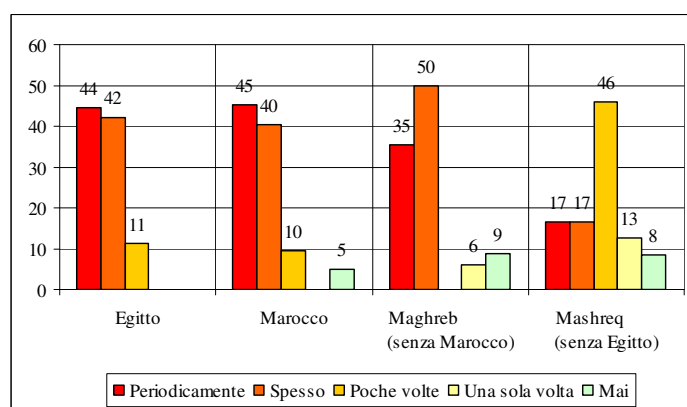


Grafico III.15. Periodicità del ritorno nel paese di origine (v. %).

Più dell'80% degli egiziani, marocchini e maghrebini va periodicamente o spesso nel paese di origine. I mashreqini vanno di meno (dato spiegabile parzialmente con le guerre in Siria, Iraq e Palestina); si nota che il 21% di loro è andato una volta o non è mai andato.

Il paese di origine viene associato da tutti ai valori della cultura araba, poi ai parenti e amici, alla natura e ai monumenti per gli egiziani, marocchini e maghrebini, e al cibo per i mashreqini. Da notare che i concetti legati all'Islam interessano una piccola percentuale e non vengono nominati dai mashreqini. Notiamo che più del 7% afferma di amare ogni cosa del paese di origine.

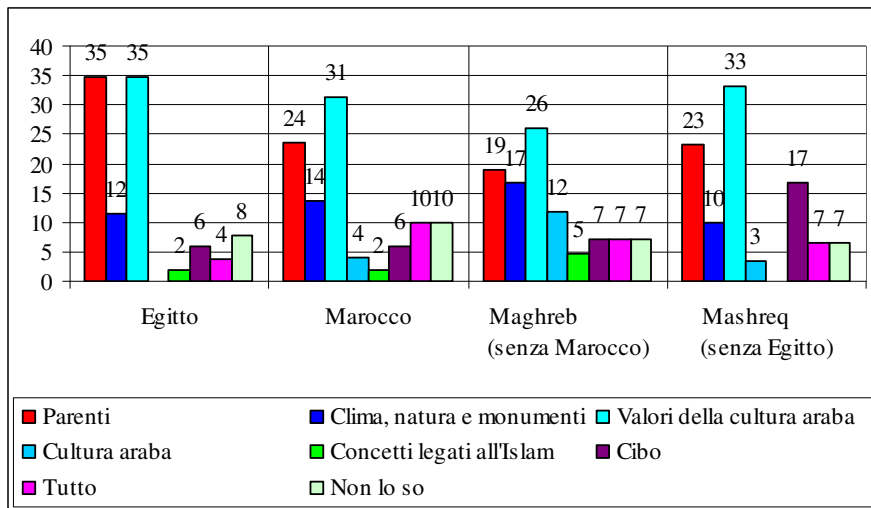


Grafico III.15.1. Cosa piace del paese di origine (v. %).

Legame fra la conoscenza della lingua araba e l'interesse verso il paese d'origine

È molto forte soprattutto per i maghrebini (85%) e meno importante per i mashreqini e i marocchini.

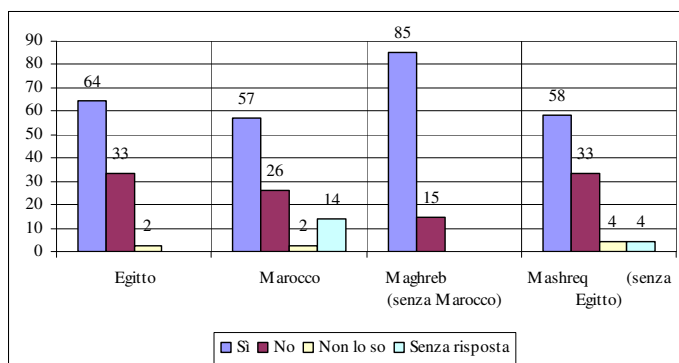


Grafico III.16. La conoscenza dell'arabo e l'interesse verso il paese di origine (v. %).

10.3.2.2. Legame con l'Italia

L'Italia piace quasi a tutti gli intervistati per la sua natura, la sua gente, la sua cultura e i valori di libertà, democrazia, per i servizi e il cibo; tuttavia questo alto grado di apprezzamento non condiziona i progetti futuri, soprattutto per quello che riguarda i marocchini e i maghrebini. Infatti solo il 40% di loro vuole rimanere in Italia, mentre il 54% dei mashreqini vuole rimanere in Italia nel futuro.

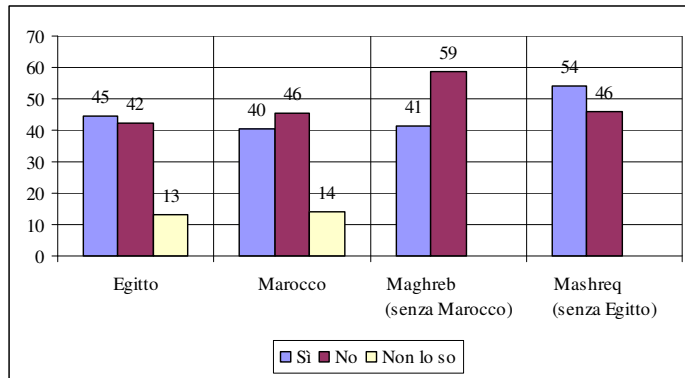


Grafico III.17. Vuoi rimanere in Italia? (v. %)

10.3.2.3. Genitori e trasmissione della lingua e cultura araba

I più interessati sono i genitori mashreqini ed egiziani, i meno interessati sono i marocchini. (un dato conforme ai dati relativi a dove si impara l'arabo standard).

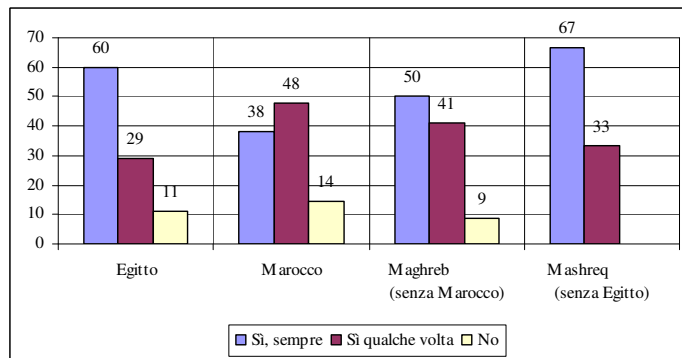


Grafico III.18. I genitori e la trasmissione della lingua araba (v. %).

10.3.3. Socializzazione e Integrazione

10.3.3.1. La scuola e l'integrazione

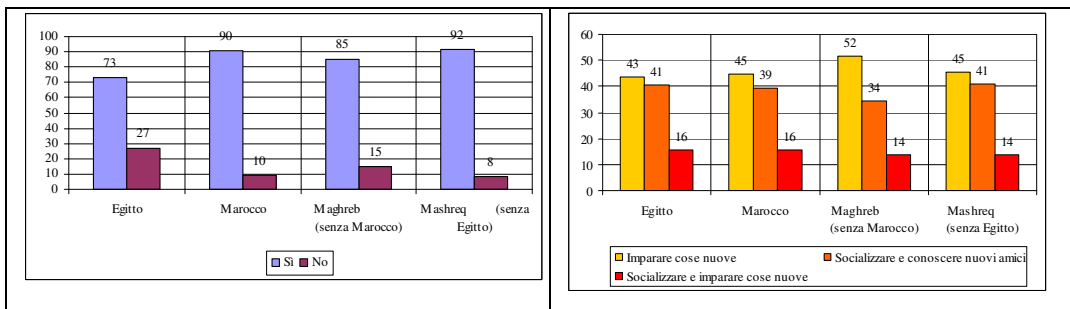


Grafico III.19. Ti piace la scuola / l'università? E perché?(v. %)

La scuola / università piace soprattutto ai mashreqini (92%) e ai marocchini (90%) e meno ai maghrebini (85%) e agli egiziani (73%); viene considerata un luogo per imparare cose nuove soprattutto da parte dei marocchini e per socializzare soprattutto dai mashreqini e dagli egiziani.

L'insuccesso scolastico: si registra più fra i marocchini, mentre la percentuale più bassa è fra i maghrebini.

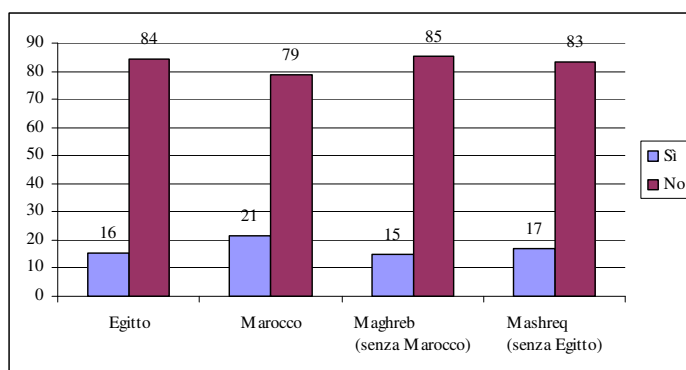


Grafico III.19.1. *Insuccesso scolastico. (v. %)*

10.3.3.2. Amici e problemi con compagni di scuola

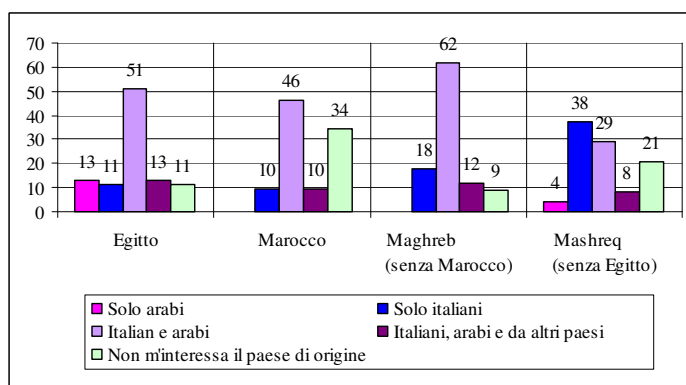


Grafico III.20. *Nazionalità amici a scuola / università?(v. %)*

La maggior parte degli amici dei maghrebini (62%), egiziani (51%) e marocchini (46%) è costituita da italiani e arabi; notiamo un'alta percentuale di soli italiani nel gruppo dei mashreqini (38%) e che quasi il 35% dei marocchini e il 21% dei mashreqini non dà nessuna importanza al paese di origine degli amici.

Tuttavia, parlando degli anni scolastici precedenti, notiamo che i marocchini e i maghrebini hanno avuto più degli altri problemi con compagni di classe (soprattutto nella prima fase della scuola primaria).

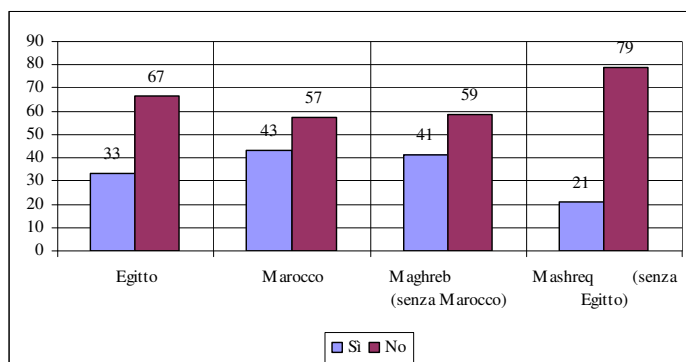


Grafico III.21. Hai avuto problemi con i compagni di classe negli anni scolastici precedenti?

10.3.3.3. Discriminazione

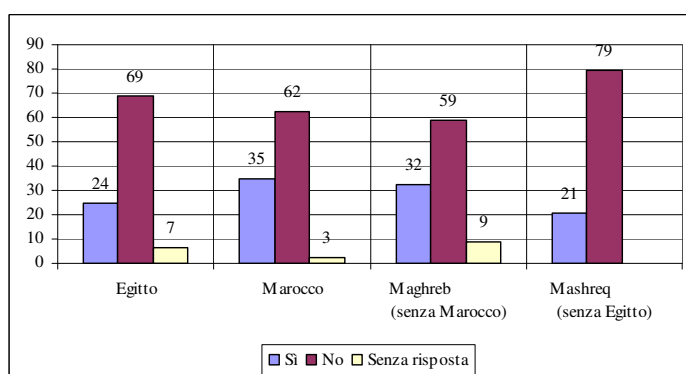


Grafico III.22. Sei stato trattato in maniera diversa, hai subito una certa discriminazione? (v. %)

Questo dato va in sintonia con le discriminazioni: si nota infatti che sempre i due gruppi di maghrebini e marocchini dichiarano di aver subito più discriminazioni degli altri.

10.3.4. Appartenenza

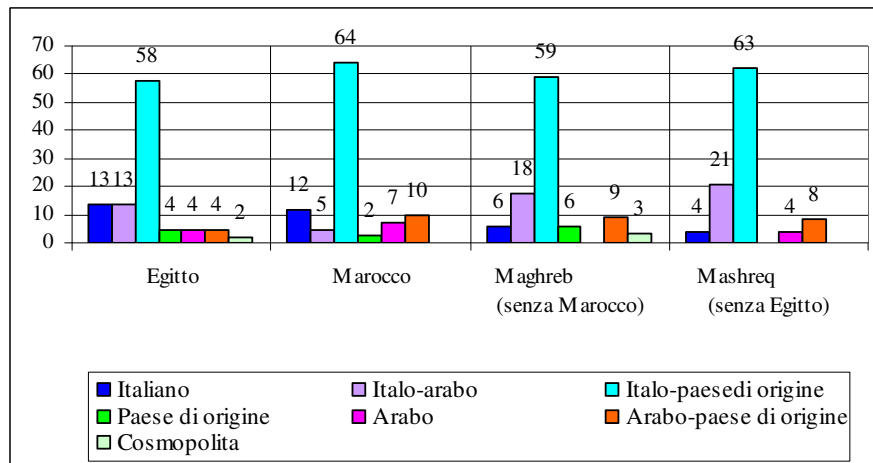


Grafico III. 23. Appartenenza (v. %)

10.3.4.1. Appartenere all'Italia o al mondo arabo?

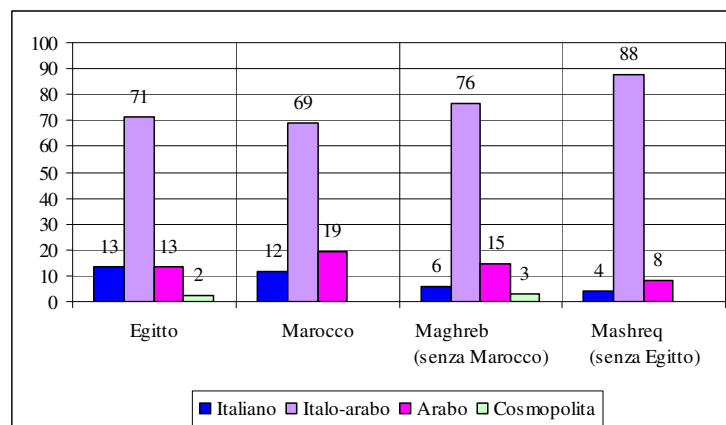


Grafico III.23.1. Italiani o arabi? (v. %)

Notiamo che il sentirsi italiano con il trattino (italo-arabo o italo-paese di origine) è più diffuso nel gruppo dei mashreqini e meno notato fra i marocchini, dove si registra anche la più alta percentuale di coloro che si sentono arabi (19%) e quasi la più alta percentuale di coloro che si sentono italiani (12%).

10.3.4.2. Appartenere al mondo arabo o al paese di origine?

Alla domanda sull'appartenerne più al mondo arabo o al paese di origine:

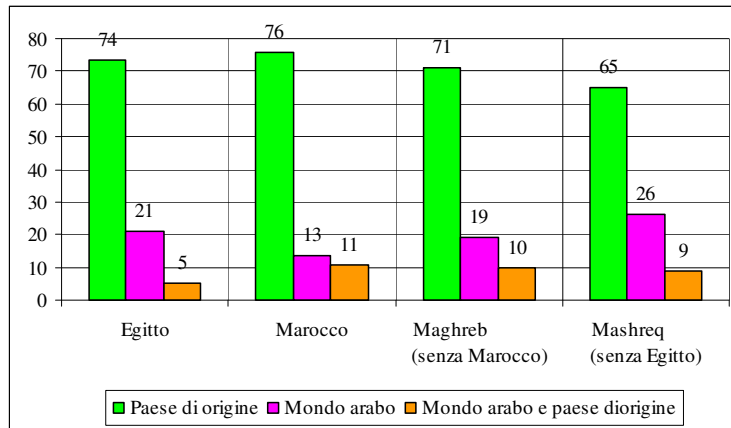


Grafico III.23.2. *Appartenenza nazionale o panaraba? (v. %)*

Il senso di appartenenza al mondo arabo a prescindere dal paese di origine è registrato maggiormente tra i mashreqini, seguiti dagli egiziani. Il senso di appartenenza al paese di origine è più diffuso, come notato prima, nel gruppo dei marocchini.

10.3.4.3. L'Islam come forma di appartenenza identitaria

Alcuni intervistati hanno aggiunto all'appartenenza etnica una appartenenza religiosa (islamica).

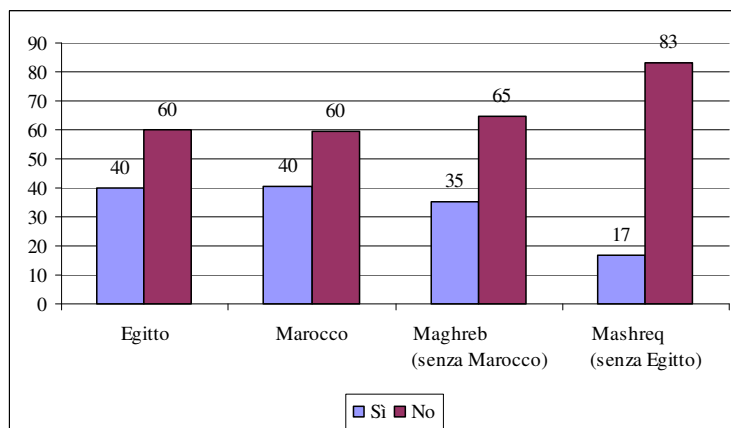


Grafico III.23.3. *L'Islam come forma di appartenenza identitaria (v. %).*

Come notiamo, questa forma di appartenenza identitaria è più diffusa nel gruppo degli egiziani e dei marocchini (nella stessa percentuale, 40%) e meno registrata nel gruppo dei mashreqini.

Conclusioni

Per la maggior parte degli egiziani l'italiano è la lingua di padronanza, ed è la lingua materna e viene usata per funzioni spontanee e razionali, ma è anche la lingua emotiva e la lingua più usata per comunicare con fratelli, sorelle e amici arabi. L'italiano resta tuttavia la lingua meno usata con i due genitori (ciò riflette la premura dei genitori egiziani di conservare e trasmettere la lingua araba ai propri figli).

L'arabo invece è la lingua più amata per una grande percentuale del gruppo, la lingua più usata per comunicare con il padre, la madre e i parenti in Italia, e nel tempo libero soprattutto per navigare in internet.

Tra i marocchini si nota una tendenza ad usare tutte e due le lingue o di alternarle più degli altri gruppi. Per loro l'arabo ha una certa rilevanza affettiva.

Per i maghrebini la lingua italiana, oltre ad essere la lingua di padronanza e la lingua più usata per funzioni razionali, assume un valore affettivo: è infatti la lingua più amata e più usata per esprimere emozioni per la maggior parte del gruppo. I maghrebini usano l'italiano più degli altri per comunicare nella sfera privata (con il padre e la madre e fra fratelli e sorelle) ma è il gruppo che usa l'arabo più degli altri gruppi per guardare i canali satellitari arabi.

L'arabo assume un valore affettivo molto rilevante per la maggior parte dei mashreqini. Per loro è la lingua più amata, la lingua materna (insieme all'italiano in percentuali uguali), la lingua più usata dagli altri gruppi per esprimere emozioni, per parlare con la madre e i parenti arabi in Italia. L'italiano è la lingua di padronanza, la lingua più usata per funzioni razionali e spontanee, e per comunicare con fratelli e sorelle.

La maggior parte degli egiziani studia l'arabo a casa, la maggior parte dei marocchini nella moschea, i maghrebini soprattutto nei centri culturali arabi in Italia, e i mashreqini principalmente a casa e in moschea.

I marocchini considerano più degli altri il dialetto una lingua a sé.

Si nota che le abilità linguistiche sono, in generale, più sviluppate fra i mashreqini e gli egiziani, sia in una variante dialettale che nell'arabo standard.

I mashreqini mantengono più degli altri il registro linguistico arabo in presenza degli estranei e si vergognano meno nel parlare in arabo, mentre i maghrebini sono i più fieri di parlare in arabo.

L'aspetto culturale della lingua araba, inteso come valori di vita, usi e costumi, è più diffuso fra i mashreqini, mentre quello islamico si registra di più fra gli egiziani e i marocchini e viene considerato poco dai mashreqini. Il valore identitario viene esaltato soprattutto dai marocchini e dai mashreqini.

Il bilinguismo più equilibrato si nota fra i mashreqini che registrano anche la più alta percentuale di interferenze linguistiche.

I genitori mashreqini ed egiziani sono i più premurosi nel trasmettere la lingua araba ai propri figli mentre i meno interessati sono i genitori marocchini.

La scuola piace soprattutto ai mashreqini e ai marocchini. Gli egiziani sono i meno soddisfatti della scuola. I mashreqini sono meglio integrati rispetto agli altri e hanno meno problemi con compagni e docenti.

I marocchini sono i più discriminati e i mashreqini i meno discriminati e vogliono più degli altri rimanere in Italia nel futuro.

La più alta percentuale di coloro che si sentono italiani si registra fra gli egiziani e quella di coloro che si sentono arabi si registra fra i marocchini. Il sentirsi italo-arabi si registra soprattutto tra i mashreqini, che hanno il senso di appartenenza alla nazione araba, a prescindere dal paese di origine, più forte rispetto agli altri. La necessità di aggiungere l'appartenenza all'islam come espressione identitaria si registra fra i marocchini e anche fra gli egiziani. Quest'ultimi danno meno importanza al valore identitario della lingua araba.

CAPITOLO 11

PROFILI IDENTITARI E LINGUISTICI IN BASE AL *SENSO DI APPARTENENZA*

Abdelmalek Sayad parla di due proprietà, oggettive e soggettive, nel dibattito della definizione identitaria: sotto quella oggettiva si inseriscono l'origine etnica o nazionale, la lingua, le religioni, le attività economiche e perfino i tratti fisici e il nome; invece, quella soggettiva include i sentimenti di appartenenza³³¹. In base ai modelli identitari illustrati nella prima parte della ricerca, possiamo classificare quattro modelli di identificazione riscontrati negli arabo-foni in Italia:

- Totale o prevalente identificazione nella cultura italiana.
- Identificazione in entrambe le culture.
- Totale o prevalente identificazione nella cultura d'origine.
- Non identificazione in nessuna delle due culture e appartenenza a tutte le culture del mondo.

Da sottolineare qui che il concetto di *identità*, come emerso dalla parte teorica, è mutevole, dinamico ed è in continua evoluzione anche in relazione all'ambiente circostante e alle fasce di età. Questo rende le immagini ricavate da questo studio mutevoli nel corso del tempo e in continua trasformazione.

Prendendo in considerazione i sentimenti di appartenenza espressi dagli informanti e basandosi sulla letteratura nazionale e internazionale illustrata nel III capitolo, il campione è diviso in quattro gruppi:

I- Il primo gruppo è composto dagli informanti che si sentono italiani e costituiscono il 10% del campione.

II- Il secondo gruppo è composto da coloro che hanno scelto la doppia appartenenza (italiana- araba / paese di origine). Loro si identificano con entrambe le culture e formano il 74% del campione.

III- Al terzo gruppo appartengono i soggetti che si sentono arabi (appartenenti al mondo arabo, o al paese di origine) e rappresentano il 15% del campione.

³³¹SAYAD A., *Les enfants illégitimes, L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, cit. p. 182.

IV- Il quarto gruppo è costituito da pochi elementi che non si identificano con nessuna cultura, si dichiarano cosmopoliti³³² e rappresentano l'1,3%.

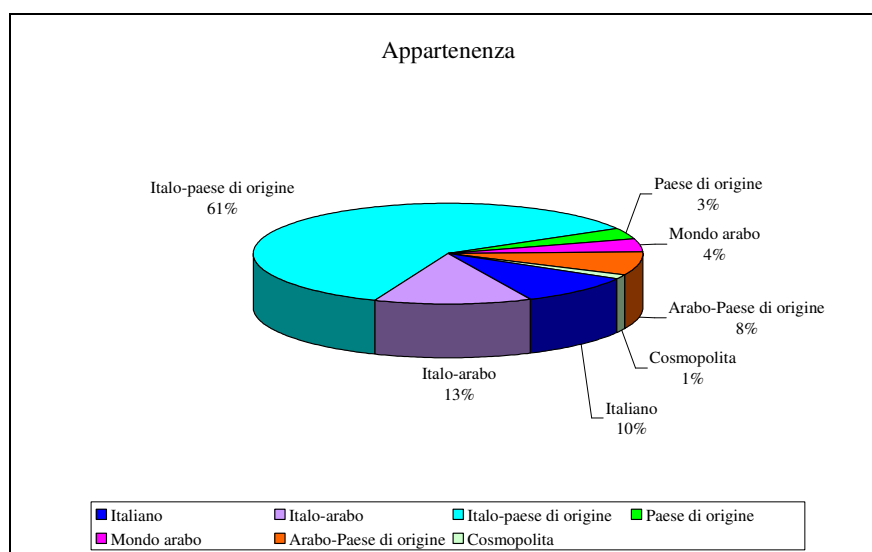


Grafico IV Appartenenza

Il numero ridotto dei cosmopoliti non permette di analizzare questo profilo identitario. L'elaborazione dei dati del gruppo che si sente italo-arabo (e non italo-paese di origine) non ha rivelato differenze significative rispetto al gruppo italo-paese di origine, perciò si prenderà in considerazione l'intero gruppo italo-arabo/paese di origine. Da precisare che il numero esiguo degli informanti che si sentono arabi a prescindere dal paese di origine e coloro che dichiarano di appartenere soltanto al paese di origine e rifiutano di essere collocati nel mondo arabo non permette di fare studi comparativi.

11.1 Attitudini linguistiche

11.1.1 Lingua di padronanza

³³² BOSISIO R., COLOMBO E., LEONINI L., REBUGHINI P., *Stranieri e Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, cit, pp. 8-9.

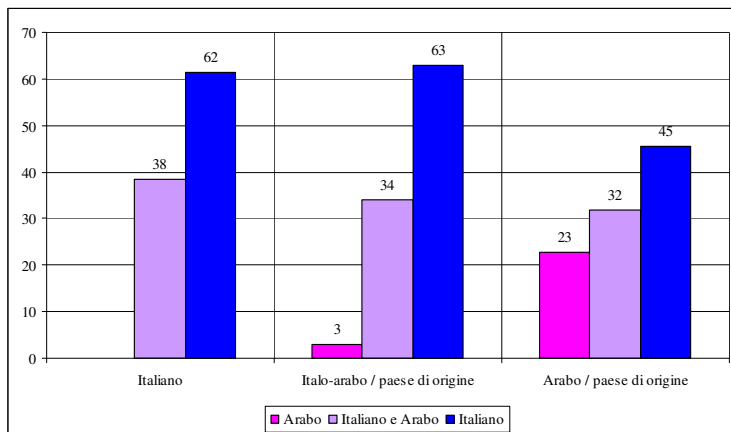


Grafico IV.1. *Lingua di padronanza (v. %).*

È l'italiano per il I gruppo, e corrisponde al senso di appartenenza e rileva la scomparsa della lingua araba.

Nel II gruppo si registra una predominanza dell'italiano. La doppia appartenenza corrisponde all'uso di tutte e due le lingue solo per il 34%.

Per il III gruppo la lingua di padronanza corrisponde all'identità culturale solo in parte (per il 23%), con la prevalenza dell'italiano da solo o alternato con l'arabo. Comunque è il gruppo che considera più degli altri la lingua araba lingua di padronanza.

11.1.2. Lingua più amata

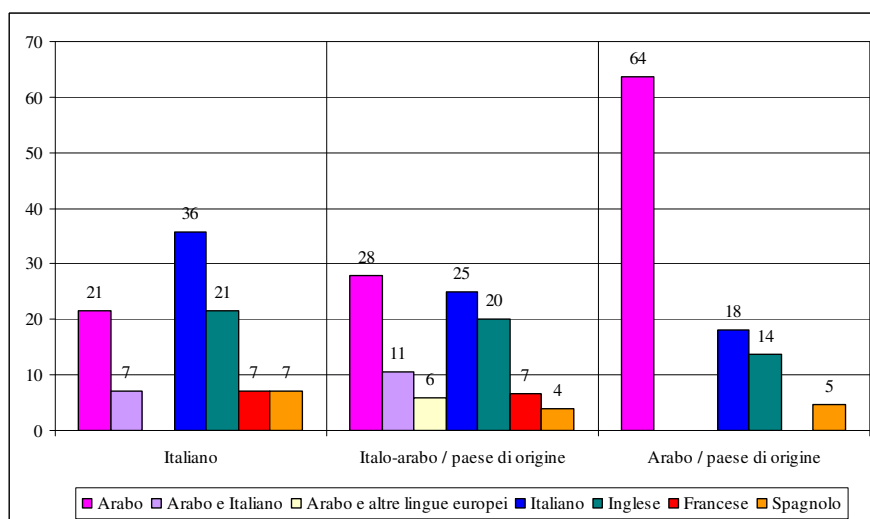


Grafico IV.2. *Lingua più amata (v. %).*

La lingua più amata è l'italiano per il 36% del I gruppo e corrisponde parzialmente all'identità culturale scelta. L'arabo e l'inglese vengono scelti come lingue più amate con la stessa percentuale (21%).

Non si riscontra una scelta netta del II gruppo per quello che riguarda la lingua più amata che non corrisponde all'identità culturale scelta. Si nota una spaccatura nel gruppo con la predominanza dell'arabo: coloro che scelgono tutte e due le lingue rappresentano solo l'11%, mentre il 20% sceglie l'inglese.

L'arabo è la lingua più amata per il 64% del III gruppo. Si nota una certa coerenza fra l'identità culturale e la lingua amata.

11.1.3. Lingua materna

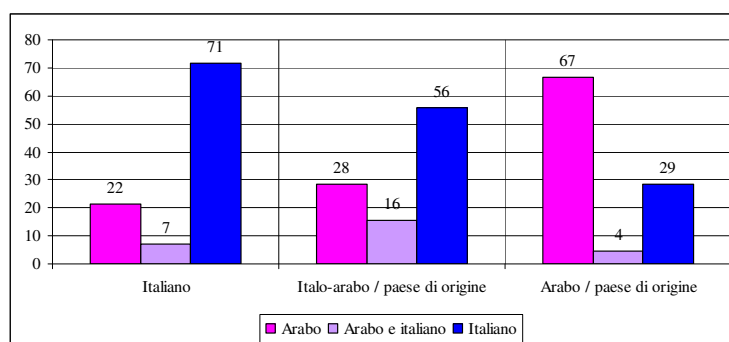


Grafico IV.3. Lingua materna (v. %).

È l'italiano per il 71% del I gruppo. La lingua materna corrisponde all'identità italiana; nonostante ciò il 22% considera l'arabo come lingua materna.

Nel II gruppo non si nota una coerenza fra la doppia identità culturale e la scelta della lingua materna (solo il 16% considera tutte e due le lingue come lingua materna), il resto sceglie una delle due lingue, con la prevalenza dell'italiano.

È l'arabo per il 67% del III gruppo. La lingua materna corrisponde all'identità araba mentre il 33% considera l'italiano o l'italiano e l'arabo insieme come lingua materna.

Conclusione: se prendiamo in considerazione gli studi di Mehlem³³³, la maggior coerenza fra l'identità culturale e l'identità linguistica si nota nel I

³³³ MEHLEM U., "Typologie sociolinguistique d'élèves marocains en Allemagne" cit. p. 150.

gruppo (per quasi il 70%). Nel III gruppo questa coerenza si verifica solo per il 23%, percentuale che sale al 64% se escludiamo la lingua di padronanza e consideriamo solo la lingua più amata e la lingua materna. Per il II gruppo, invece, la doppia appartenenza non corrisponde ad un uso bilanciato delle due lingue con una prevalenza dell'italiano come lingua di padronanza e lingua materna.

11.1.4. Lingua più usata

Per funzioni razionali :

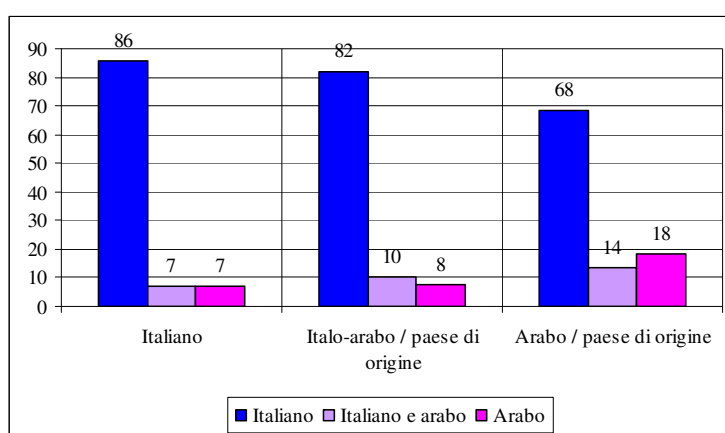


Grafico IV.4. Lingua usata per funzioni spontanee come calcolare (v. %).

È l'italiano per il I gruppo. La lingua di uso per funzioni spontanee corrisponde al senso di appartenenza per l'86%.

Nel II gruppo si registra una predominanza dell'italiano (82%) come lingua di uso per funzioni spontanee. La doppia appartenenza corrisponde all'uso di tutte e due le lingue solo per il 10%.

La lingua usata per funzioni spontanee è l'italiano anche per il III gruppo, ma non corrisponde all'identità culturale (solo per il 18%). Comunque questo è il gruppo che usa l'arabo più degli altri per funzioni spontanee.

Per la lingua di uso per funzioni razionali si registra una predominanza netta dell'italiano per tutti i tre gruppi.

Per esprimere emozioni

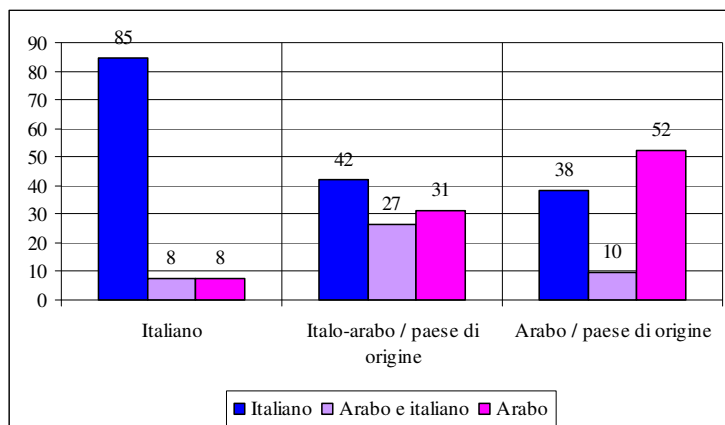


Grafico IV.5. *Lingua usata per esprimere emozioni (v. %).*

È l'italiano per il I gruppo. La lingua emotiva corrisponde al senso di appartenenza per l'85%.

Nel II gruppo si registra una predominanza dell'italiano (42%) seguito dall'arabo (31%). La doppia appartenenza corrisponde all'uso di tutte e due le lingue solo per il 27%.

È l'arabo per la metà del III gruppo. La lingua emotiva corrisponde all'identità culturale per il 52%, seguita dall'italiano per il 38% e di tutte e due le lingue per il 10%.

Nella sfera familiare e con amici arabi:

Con il padre

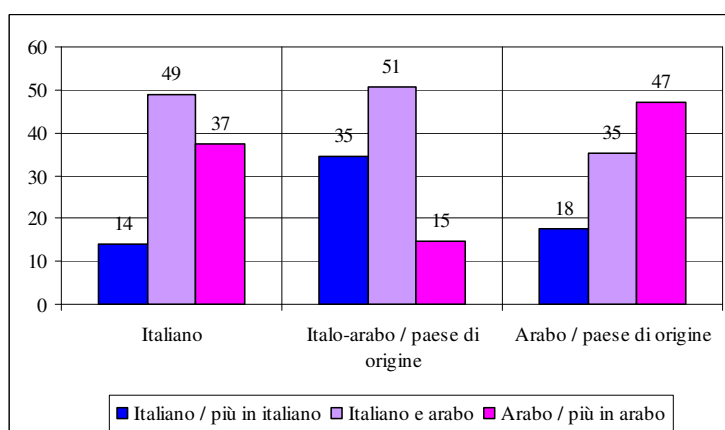


Grafico IV.6.1. *Lingua usata con il padre (v. %).*

Per il I gruppo, il senso di appartenenza non corrisponde alla lingua usata per dialogare con il padre. L'italiano risulta il meno usato (solo il 14%). È il gruppo che usa meno degli altri l'italiano per dialogare con il padre, con la prevalenza dell'uso di tutte e due le lingue insieme (49%), seguito dall'arabo (37%)

Nel II gruppo, la doppia appartenenza corrisponde all'uso di tutte e due lingue per dialogare con il padre (51%). Solo il 15% usa l'arabo (la percentuale più bassa fra i tre gruppi).

La lingua usata con il padre è l'arabo per quasi la metà del III gruppo. Il senso di appartenenza corrisponde alla lingua usata per dialogare con il padre (47%), tutte e due le lingue per il 35% e l'italiano solo per il 18%.

Per quanto riguarda invece la lingua usata con la madre, il grafico dimostra le seguenti percentuali:

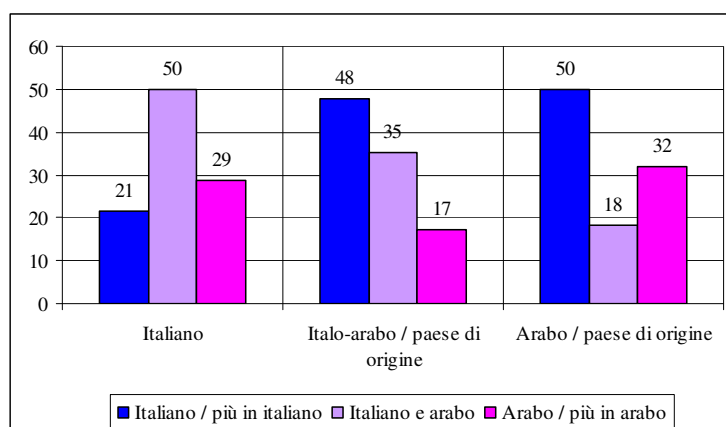


Grafico IV.6.2. *Lingua usata con la madre (v. %).*

Per il I gruppo, il senso di appartenenza non corrisponde alla lingua usata per dialogare con la madre. Solo il 21% usa l'italiano (è il meno usato fra i tre gruppi) con la prevalenza dell'uso di tutte e due le lingue insieme (50%), seguito dall'arabo (29%)

Nel II gruppo la doppia appartenenza non corrisponde all'uso di tutte e due lingue insieme per dialogare con la madre (37%), con una prevalenza dell'italiano. Solo il 17% usa l'arabo (la percentuale più bassa fra i tre gruppi).

Anche per il III gruppo, il senso di appartenenza non corrisponde alla lingua usata con la madre. Solo il 32% usa l'arabo, il 50% l'italiano³³⁴, tutte e due le lingue il 18%.

Con fratelli e sorelle, la situazione è la seguente:

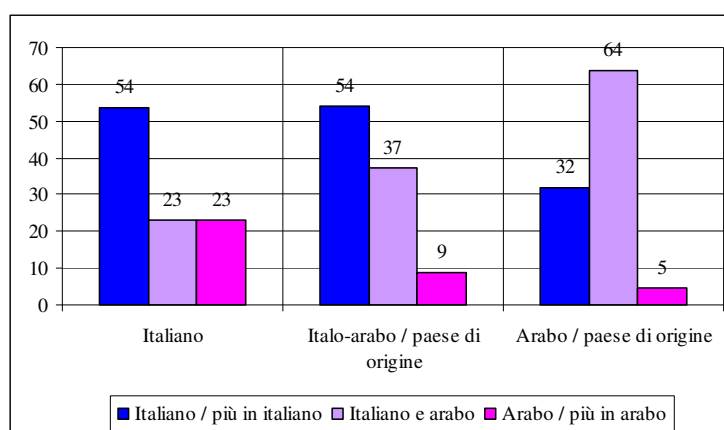


Grafico IV.6.3. *Lingua usata con fratelli e sorelle (v. %).*

È l'italiano per più della metà del I gruppo. Il senso di appartenenza corrisponde alla lingua usata per dialogare con fratelli e sorelle (54%) con l'uso dell'arabo da solo o insieme all'italiano in percentuali uguali (23%). È il gruppo che usa più degli altri l'arabo per comunicare con fratelli e sorelle.

Per il II gruppo, la doppia appartenenza corrisponde in parte all'uso di tutte e due lingue insieme per comunicare con fratelli e sorelle (37%) con la prevalenza dell'italiano (54%).

Nel III gruppo si nota una prevalenza ad usare tutte e due le lingue (64%) o l'italiano (32%) per comunicare con fratelli e sorelle. Il senso di appartenenza non corrisponde alla lingua usata. È il gruppo che usa meno degli altri l'arabo (solo il 5%).

Con parenti in Italia, il grafico dimostra quanto segue:

³³⁴ L'uso dell'italiano per dialogare con la madre è spesso motivato dallo sforzo dei figli nell'aiutare la madre ad imparare l'italiano. Vedi paragrafo 3.4.2.

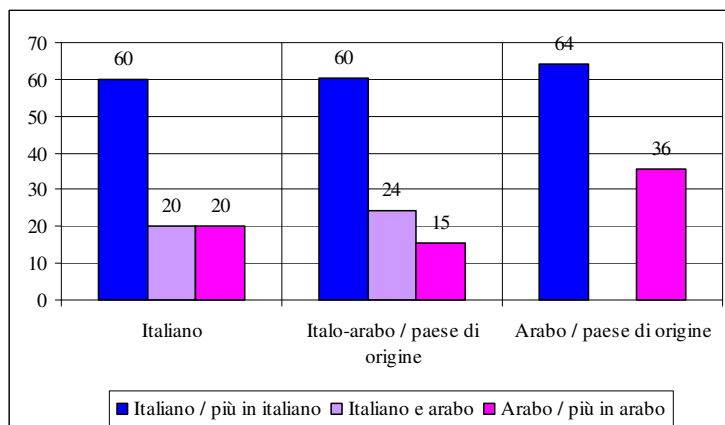


Grafico IV.6.4. *Lingua usata con parenti arabi in Italia (v. %).*

È l'italiano per il I gruppo. Il senso di appartenenza corrisponde alla lingua usata per dialogare con i parenti in Italia (60%) con l'uso dell'arabo da solo o insieme all'italiano in percentuali uguali (20%).

Per il II gruppo, la doppia appartenenza corrisponde in parte all'uso di tutte e due lingue insieme per comunicare con i parenti in Italia (24%), con la prevalenza dell'italiano (60%).

È l'italiano per la maggioranza del III gruppo. Il senso di appartenenza corrisponde in parte alla lingua usata per comunicare i parenti in Italia (26%), con la prevalenza dell'italiano (64%): quest'ultimo dato evidenzia la percentuale più alta nell'uso dell'italiano registrato fra i tre gruppi.

Con amici arabi, il grafico dimostra quanto segue:

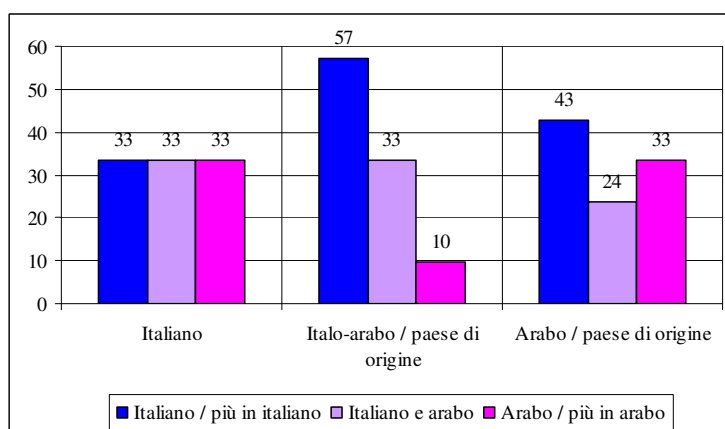


Grafico IV.6.5. *Lingua usata con amici arabi in Italia (v. %).*

Per il I gruppo, l'appartenenza italiana corrisponde all'uso dell'italiano per comunicare con amici arabi per il 33%. L'uso dell'arabo o dell'arabo insieme all'italiano è registrato in percentuali uguali (33%).

Nel II gruppo, la doppia appartenenza corrisponde all'uso di tutte e due lingue per dialogare con amici arabi (per il 33%), con la prevalenza dell'italiano 57%. È il gruppo che usa più degli altri l'italiano e meno l'arabo (10%).

Nel III gruppo, il senso di appartenenza araba corrisponde in parte alla lingua usata per comunicare con amici arabi (33%), con la prevalenza dell'italiano (43%).

Per quanto riguarda l'arabo quale lingua usata nel tempo libero, la situazione è la seguente:

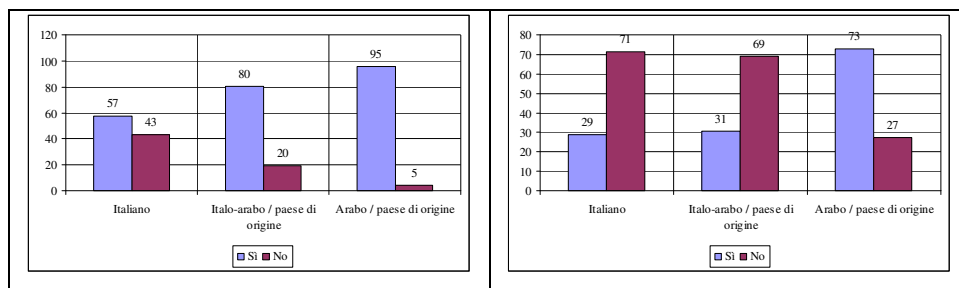


Grafico IV.7. Uso dell'arabo nel tempo libero: vedere canali satellitari arabi e navigare in internet (v. %).

11.1.5. Conoscenza dell'arabo

La variante dialettale come lingua a sé: non si nota una differenza significativa fra i tre gruppi nel considerare la variante dialettale del paese di origine un lingua a sé; questo dato si registra con una percentuale leggermente più alta fra coloro che si sentono italiani.

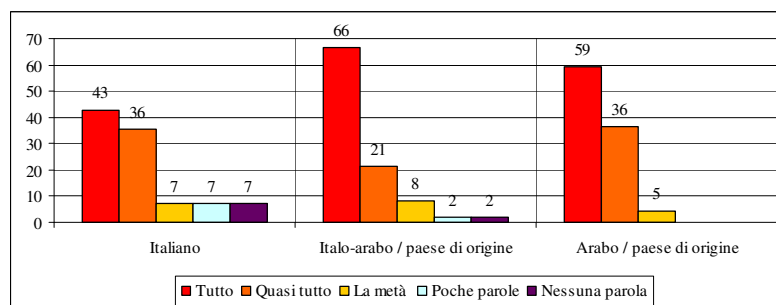


Grafico IV.8.1. Abilità Comprensione di una variante dialettale (v. %).

Espressione in una variante dialettale

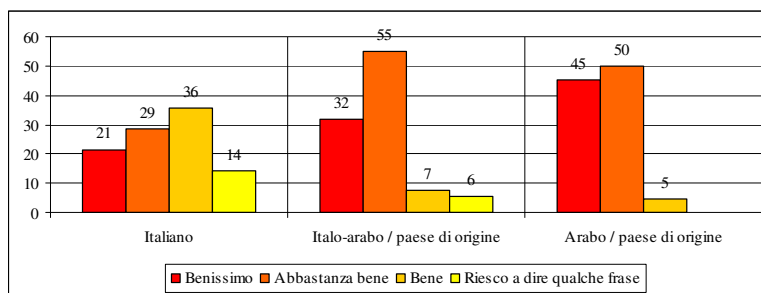


Grafico IV.8.2. *Abilità Espressione in una variante dialettale (v. %).*

- C'è un legame fra le abilità linguistiche in una variante dialettale araba e il senso di appartenenza: infatti coloro che dichiarano di sentirsi arabi conoscono l'arabo dialettale meglio degli altri due gruppi, seguiti da coloro che dichiarano di essere italo-arabi; coloro che dichiarano di sentirsi italiani, invece, pur conoscendo una variante dialettale, dimostrano abilità linguistiche (soprattutto l'espressione) meno sviluppate degli altri.

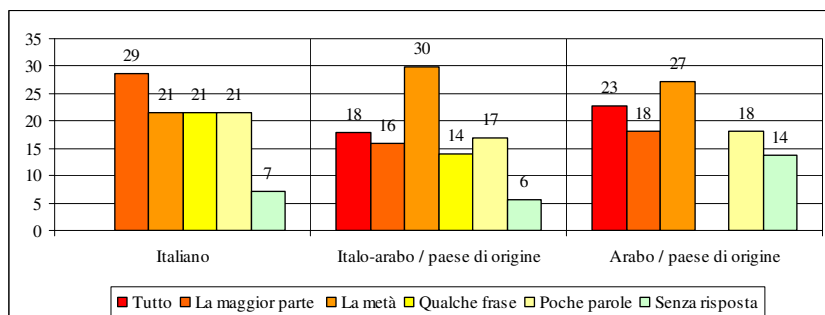


Grafico IV.8.3. *Abilità Comprensione del arabo standard (v. %).*

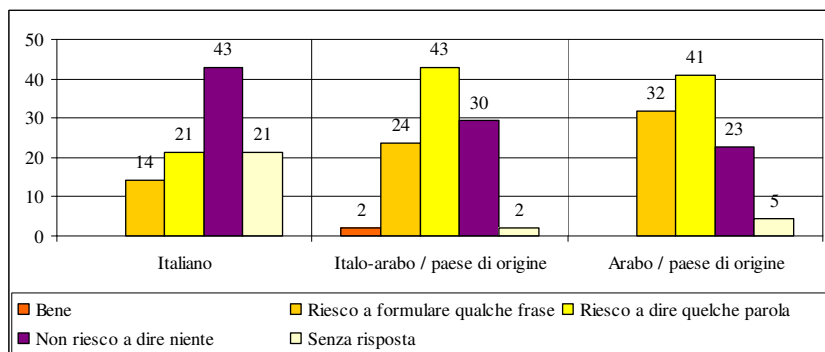


Grafico IV.8.4. *Abilità Espressione in arabo standard (v. %).*

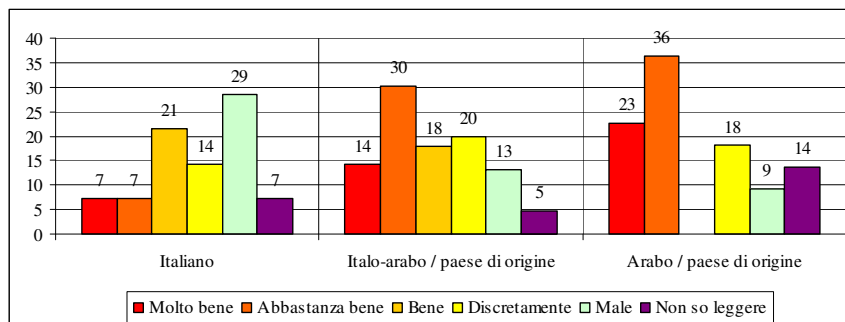


Grafico IV.8.5. *Abilità Lettura in arabo standard (v. %).*

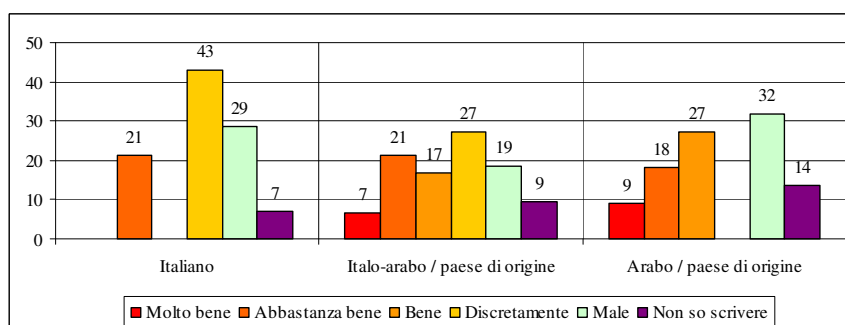


Grafico IV.8.6. *Abilità Scrittura in arabo standard (v. %).*

C'è un legame anche fra le abilità linguistiche nell'arabo standard e il senso di appartenenza. Infatti, coloro che dichiarano di sentirsi arabi conoscono l'arabo standard meglio degli altri due gruppi (registrano le percentuali più alte in tutte e quattro le abilità: ascolto, espressione, lettura e scrittura), seguiti da coloro che dichiarano di essere italo-arabi, mentre le abilità di coloro che dichiarano di sentirsi italiani sono meno sviluppate, soprattutto relativamente all'espressione e alla lettura.

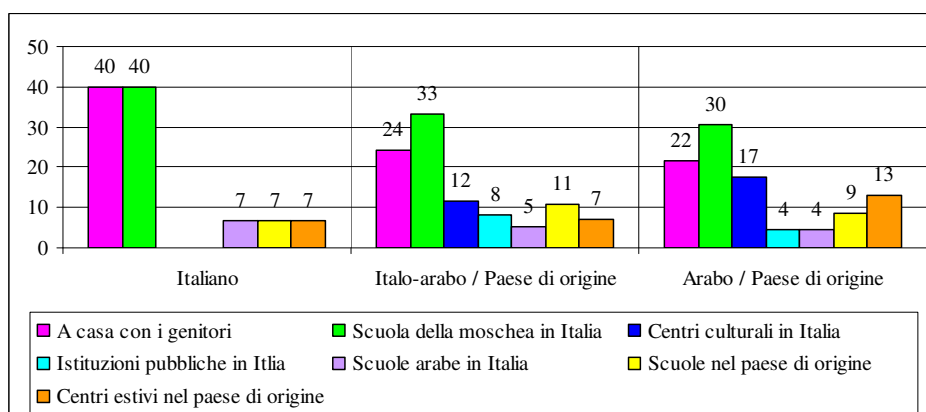


Grafico IV.9. *Dove si impara l'arabo standard (v. %).*

Si nota che l'80% di coloro che dichiarano di sentirsi italiani hanno studiato l'arabo a casa con i genitori (40%) o nelle scuole delle moschee (40%), mentre coloro che si sentono italo-arabi o arabi l'hanno studiato in diversi luoghi.

11.1.6 Valore attribuito alla lingua araba

La decisione di continuare a studiare l'arabo è più netta fra gli italiani (86% sì e 7% no) seguiti dagli arabi (86% sì, 14% no). I meno desiderosi di studiare l'arabo sono gli italo-arabi (79% sì e 17% no)

Perché imparare l'arabo standard

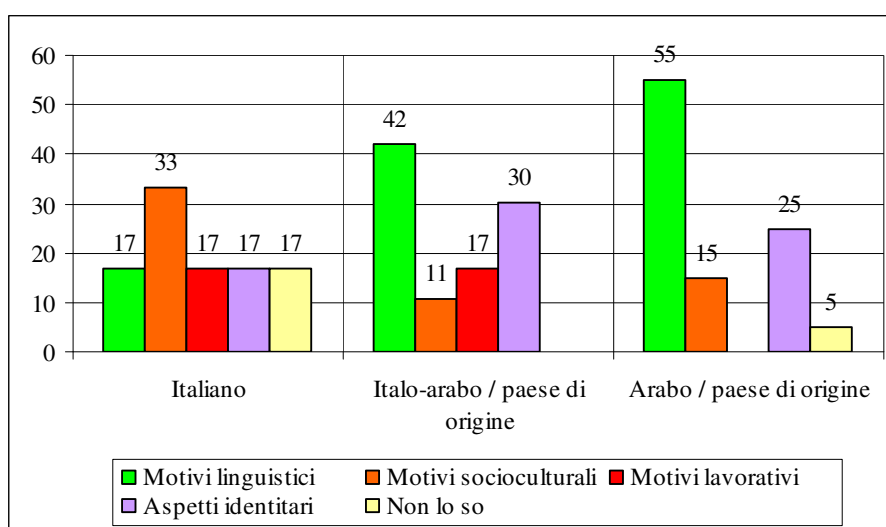


Grafico IV.10. Motivi che spingono il campione ad imparare l'arabo standard (v. %).

Il I gruppo non ha una motivazione prevalente, a parte quella socioculturale (33%), per imparare l'arabo ma dà una grande importanza al lato comunicativo e usa l'italiano a casa meno degli altri due gruppi.

Per il II gruppo valgono i motivi linguistici (42%), e quelli identitari (29%), come se la loro appartenenza bivalente attribuisse alla lingua araba un maggiore ruolo identitario

I motivi linguistici sono prevalenti nel III gruppo, seguiti da quelli identitari.

Grado di fierezza della lingua araba

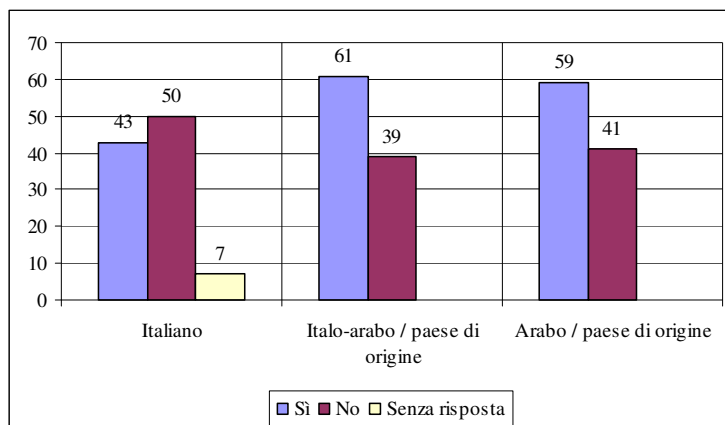


Grafico IV.11. *Mantenere o cambiare il registro linguistico arabo in presenza di estranei (v. %).*

Il I gruppo è il meno fiero di conoscere l'arabo, mentre il II gruppo è il più fiero di parlare in arabo. Notiamo che gli appartenenti al III gruppo provano minor vergogna degli altri ad esprimersi in arabo.

Nonostante il I gruppo sia relativamente meno fiero di parlare in arabo rispetto agli altri due gruppi, il fatto di padroneggiare una lingua che gli italiani non conoscono è per loro motivo di sentirsi avvantaggiati (33%).

L'appartenenza doppia del II gruppo si riflette con il più grado di fiera (86%).

Per il III gruppo valgono, accanto alla fiera della lingua araba, altri motivi (16%).

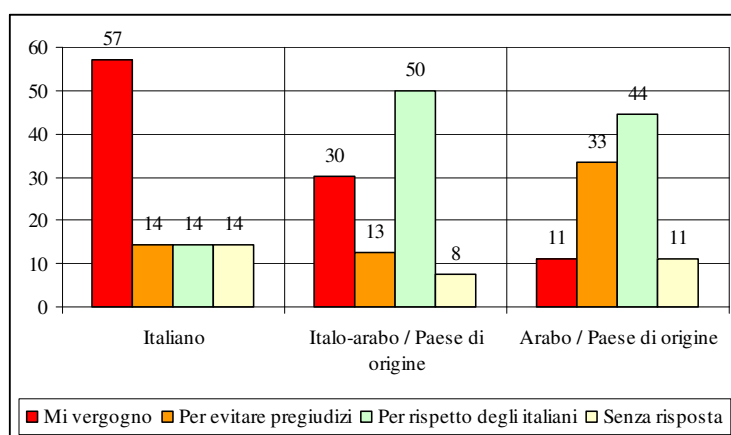


Grafico IV.11.2. *Motivi per passare dall'arabo all'italiano in presenza di estranei (v. %).*

Per quello che riguarda il fatto di cambiare registro linguistico arabo in presenza di estranei, ricordiamo che il I Gruppo si vergogna più degli altri di parlare in arabo. Il II Gruppo cambia registro per rispetto, come se questa doppia appartenenza fosse indice di maggiore attenzione all'ambiente circostante, mentre il III Gruppo si vergogna meno di tutti gli altri di parlare in arabo e, se cambia registro, è soprattutto per evitare pregiudizi (33% la più alta percentuale fra i tre gruppi) e per rispetto (44%).

Cosa rappresenta la lingua araba

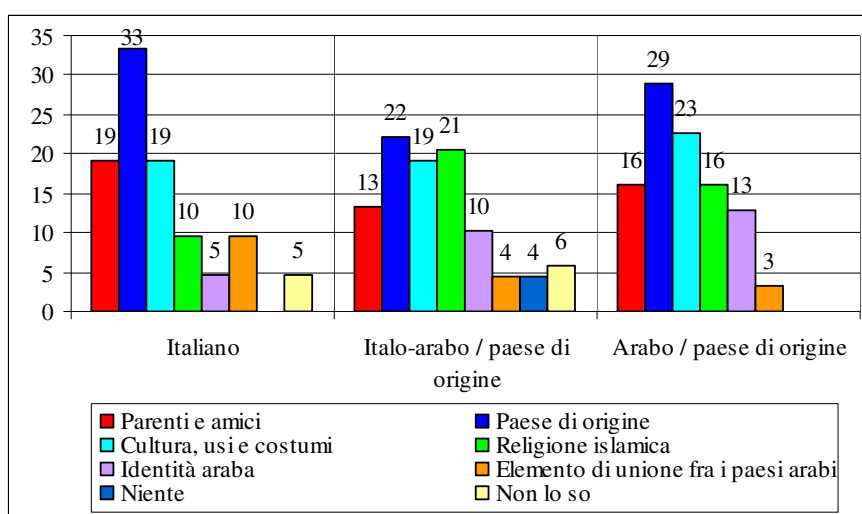


Grafico IV.12. A che cosa ti fa pensare la lingua araba? (v. %)

- La lingua araba viene associata dal I gruppo in primis al paese di origine, ai parenti e alla cultura e tradizione araba e meno degli altri gruppi alla religione islamica. Questo gruppo non dà rilievo al valore identitario della lingua araba ma le attribuisce il ruolo di elemento di unificazione per l'intero mondo arabo, dandole un valore ideologico.

Non si nota nel II gruppo un aspetto prevalente in maniera chiara. La lingua araba viene associata al paese di origine, alla cultura (come usi e costumi) e alla religione islamica con quasi la stessa percentuale. È il gruppo che collega più degli altri la lingua alla religione islamica. Solo per il 10% riveste un valore identitario.

Per il III Gruppo, la lingua viene collegata soprattutto al paese di origine, alla cultura e alla tradizione, poi ai parenti e alla religione islamica. Il valore identitario della lingua è il più alto registrato nel campione.

11.1.7. Bilinguismo o plurilinguismo

Tipo di bilinguismo

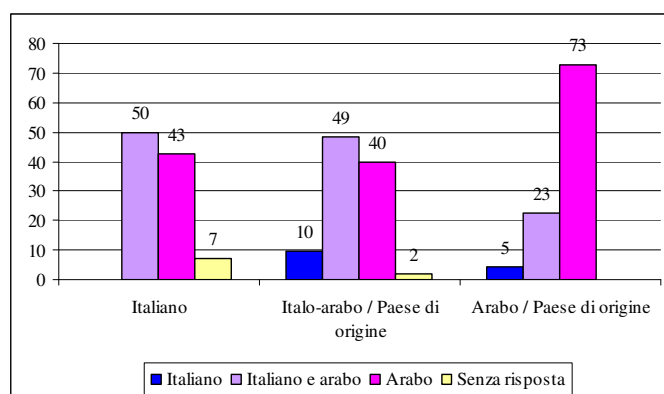


Grafico IV.13. Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo in quale lingua rispondi? (v. %)

Il bilinguismo più equilibrato (per quello che riguarda l'arabo chiaramente inteso come una variante dialettale) è riscontrato fra coloro che si sentono arabi mentre il meno equilibrato è quello degli Italo-arabi.

Interferenze linguistiche italiano - arabo / arabo - italiano :

La frequenza delle interferenze linguistiche italiano-arabo è in sintonia con il senso di appartenenza. Notiamo che la percentuale più alta delle interferenze italiano-arabo è registrata fra coloro che si sentono italiani, e quella più alta delle interferenze arabo-italiano è fra coloro che si sentono arabi.

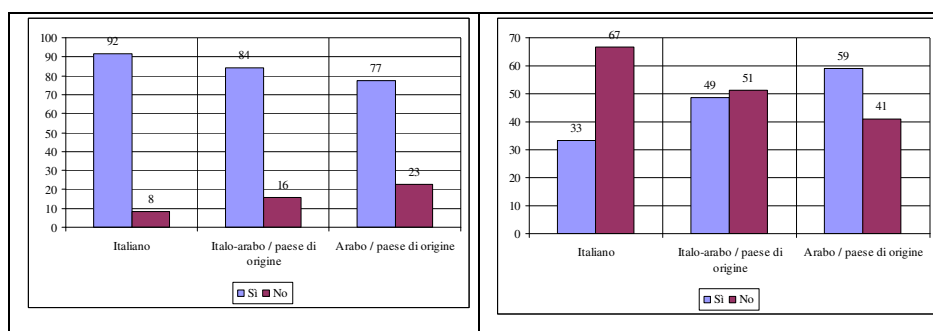


Grafico IV.14. Interferenze linguistiche italiano – arabo/ arabo – italiano (v. %).

11.2. Paese di origine

11. 2.1. Legame con il paese di origine

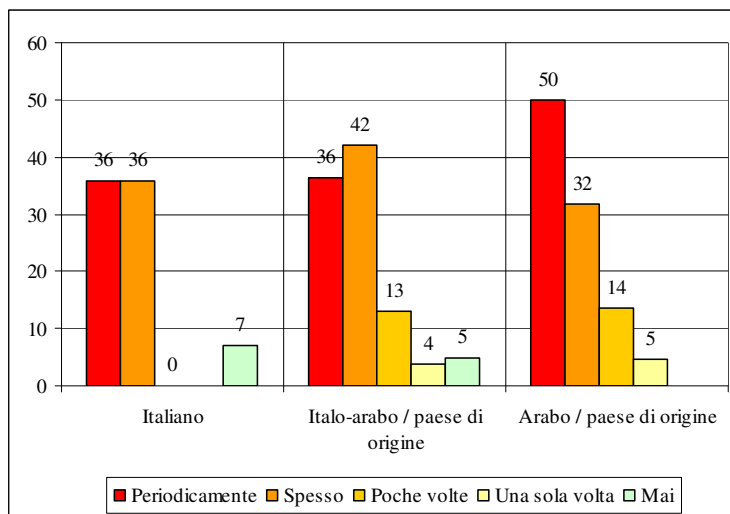


Grafico IV.15. Periodicità del ritorno nel paese di origine (v. %).

C'è un legame significativo fra la periodicità del ritorno nel paese di origine e il senso di appartenenza. Coloro che si sentono italiani visitano il paese di origine meno e in modo meno costante degli altri, seguiti da coloro che dichiarano di sentirsi italo-arabi. L'82% di coloro che si sentono arabi-paese di origine si recano periodicamente o spesso nel paese di origine.

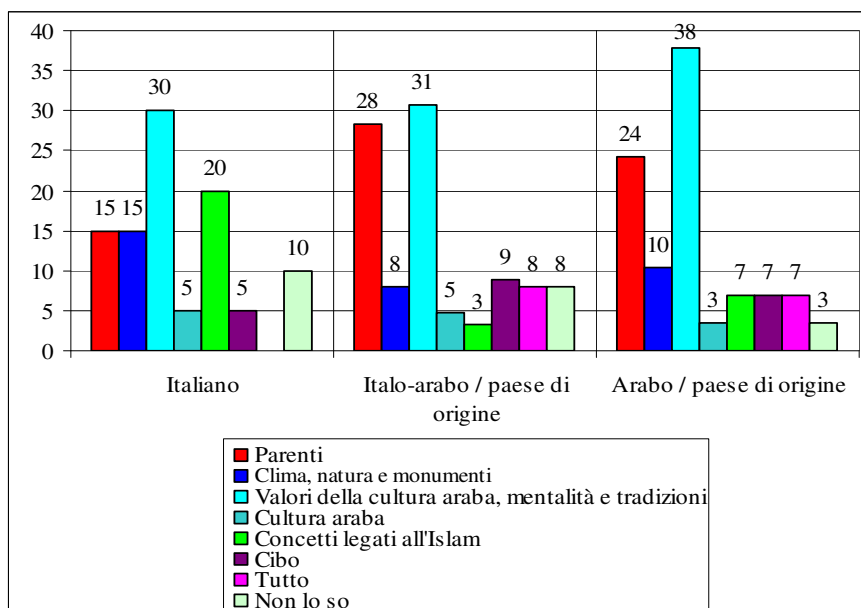


Grafico IV.15.1. Cosa piace del paese di origine (v. %).

Il paese di origine viene associato per la maggior parte del campione, a prescindere dal senso di appartenenza, ai valori della cultura araba intesa come valori di vita, usi e costumi.

- Per coloro che si sentono italiani valgono in modo significativo i concetti legati all'Islam, come se la non appartenenza araba venisse ricompensata con l'appartenenza religiosa.

- Per gli italo-arabi, i parenti e gli amici assumono un'importanza come se l'appartenenza bivalente si rafforzasse con gli affetti familiari.

- Per gli arabi prevalgono i valori della cultura araba e gli affetti familiari.

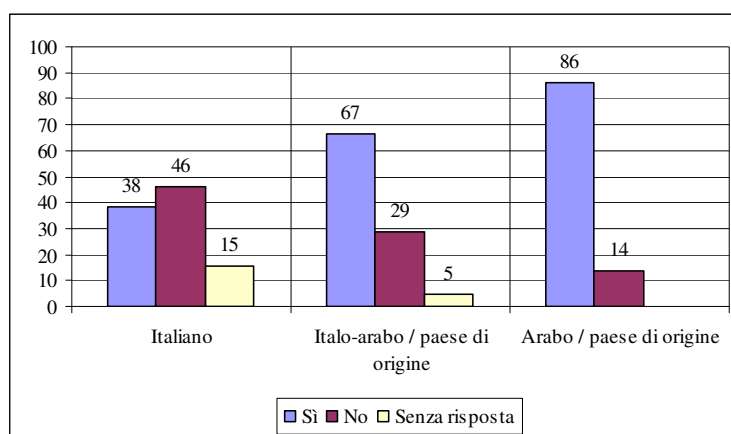


Grafico IV.16. La conoscenza dell'arabo e l'interesse verso il paese di origine (v. %).

Per quello che riguarda il legame fra la conoscenza linguistica della lingua araba e l'interesse verso il paese di origine, notiamo che questo legame è molto significativo per coloro che si sentono arabi (86%), meno significativo per coloro che si sentono italo-arabi (67%) e soprattutto per coloro che si sentono italiani (38%).

11.2.2. Legame con l'Italia

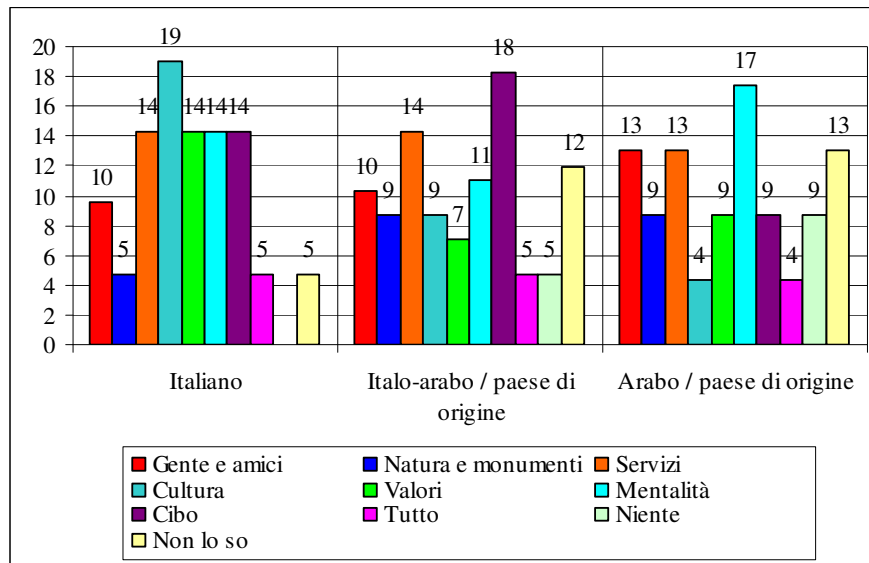


Grafico IV.17. Cosa piace in Italia (v. %).

- Il I Gruppo dimostra una certa coerenza fra il senso di appartenenza e il gradimento della cultura italiana. A questo gruppo piace, in percentuali uguali, anche la mentalità e i valori italiani, i servizi e il cibo. Non c'è nessuno fra di loro a cui non piaccia nulla dell'Italia. Da notare che ad una gran parte di coloro che si sentono italiani piacciono anche i valori della cultura araba e soprattutto quella islamica (come dimostrato nel punto precedente).

- Al II gruppo piace maggiormente il cibo, seguito dai servizi, con un 17% che non sa o a cui non piace nulla. Coloro che si sentono italo-arabi mettono in secondo piano la mentalità e i valori occidentali, e, nonostante avessero dimostrato un grande interesse e gradimento dei valori della cultura araba preferiscono sottolineare altri aspetti dell'appartenenza all'Italia.

- Nel III Gruppo si registra il più alto gradimento della mentalità italiana. Al 30% degli arabi piacciono sia i valori della cultura araba che quelli della cultura italiana. Sono coloro che riescono ad apprezzare la cultura del paese ospitante senza rinunciare alla propria identità culturale, ma di fronte a loro c'è il 22% che non sa rispondere o a cui non piace nulla dell'Italia. Sono coloro che non riescono ad integrarsi rifiutando la cultura del paese ospitante.

Progetti futuri

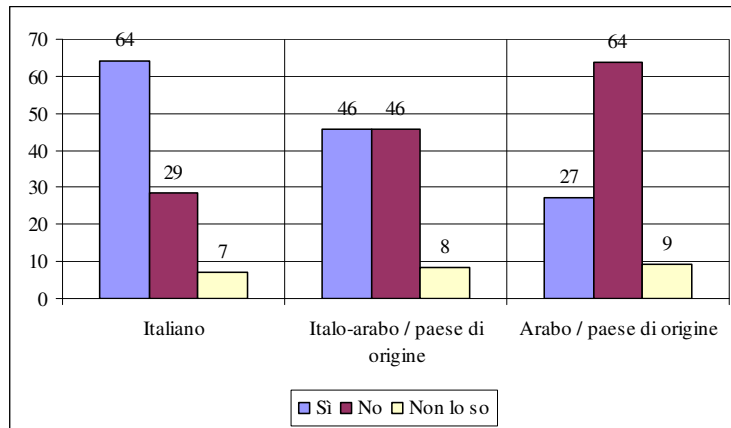


Grafico IV.17.1. Vuoi rimanere in Italia? (v. %)

Per quello che riguarda i progetti futuri notiamo che:

- la maggior parte del I gruppo (64%) vuole rimanere in Italia nel futuro, una scelta che va in sintonia con il senso di appartenenza italiana.
- il II gruppo è diviso a metà: il 46% vuole rimanere e l'altro 46% vuole lasciare l'Italia e andare all'estero, un dato che rispecchia l'ambivalenza identitaria del gruppo.
- la maggior parte del III gruppo (64%) non vuole rimanere in Italia. Anche qui la scelta esprime il senso di appartenenza altrove.

11.2.3. Genitori e trasmissione della lingua e cultura araba

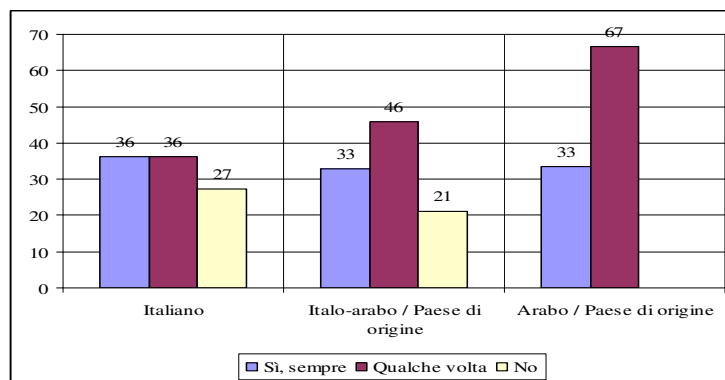


Grafico IV.18. I genitori e la trasmissione della lingua araba (v. %).

Notiamo che più del 70% dei genitori aiuta i figli in modo costante o meno ad imparare l'arabo.

- Per il I gruppo si registra il più alto tasso di interesse dei genitori (36% aiuta sempre) da un lato e, dall'altro, la percentuale più alta di genitori che non hanno alcun interesse nel trasmettere la lingua araba ai propri figli (27%).
- Nel II gruppo l'interesse è notevole, fatta eccezione per il 21% dei genitori disinteressati alla trasmissione della lingua araba.
- Per quello che riguarda il III gruppo c'è un interesse quasi costante da parte dei genitori di tutto il gruppo.

11.3 Socializzazione e integrazione

11.3.1. La scuola e l'integrazione

La scuola / università piace soprattutto agli arabi (91%) e agli italo-arabi (83%) e meno agli italiani (78%). L'istituzione scolastica viene considerata un luogo per imparare cose nuove soprattutto da parte degli italiani e per socializzare soprattutto da parte degli arabi e degli italo-arabi.

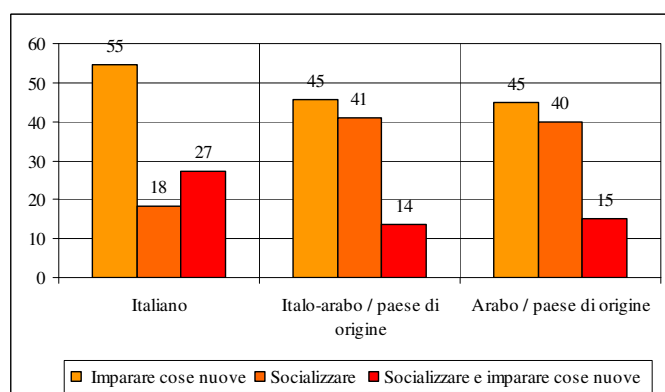
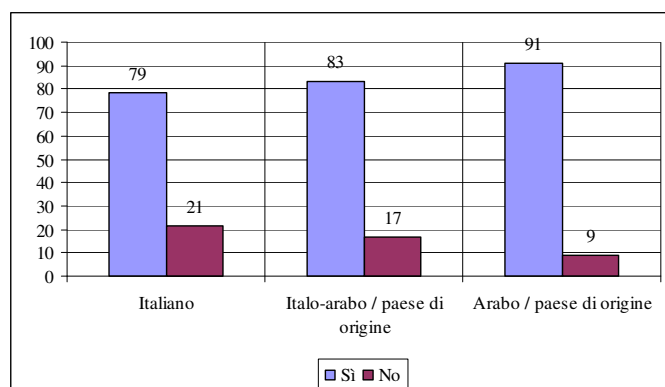


Grafico IV.19. *Ti piace la scuola / l'università? E perché?(v. %)*

L'insuccesso scolastico: si registra più fra gli arabi (32%), mentre la percentuale più bassa è fra gli italiani (7%).

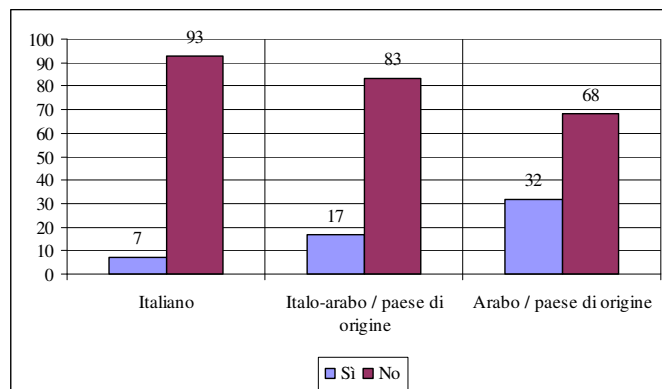


Grafico IV.19.1. Insuccesso scolastico. (v. %)

11.3.2. Amici e problemi con compagni di scuola

Quasi tutti hanno buone relazioni con amici, insegnanti e docenti.

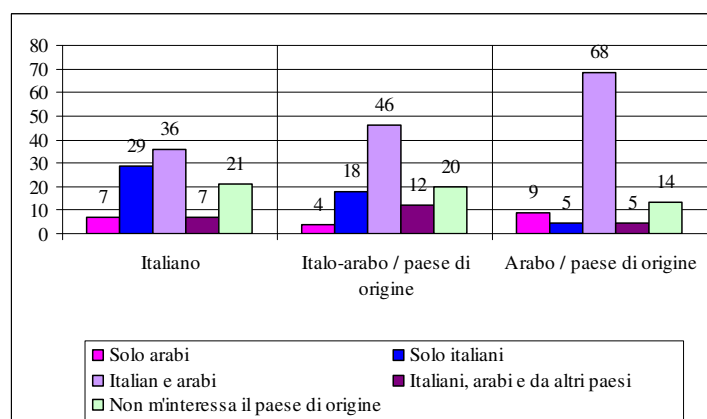


Grafico IV.20. Nazionalità amici a scuola / università?(v. %)

La più alta percentuale di coloro che hanno solo amici italiani si nota nel primo gruppo. I membri di questo gruppo hanno comunque amici italiani e arabi e fra di loro si registra anche la più alta percentuale di coloro che non danno importanza alla nazionalità degli amici.

La maggior parte del II gruppo ha sia amici arabi che italiani.

Un'alta percentuale di coloro che si sentono arabi hanno amici italiani e arabi. In questo gruppo si registra la più alta percentuale di amici solo arabi e la più bassa di soli italiani (5%).

Quasi tutti hanno attualmente buone relazioni con amici e docenti, soprattutto il I e il II secondo gruppo. Tuttavia, parlando degli anni scolastici precedenti, notiamo che il 50% di coloro che si sentono italiani ha avuto problemi

con gli amici. Coloro che si sentono italo-arabi hanno avuto meno problemi di tutti gli altri. Coloro che si sentono arabi hanno avuto e hanno complessivamente più problemi con gli amici.

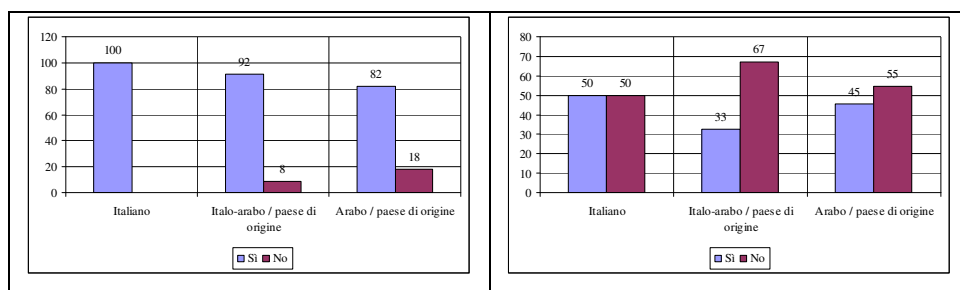


Grafico IV.21. Hai problemi con compagni di classe / Hai avuto problemi con i compagni di classe negli anni scolastici precedenti?(v.%)

11.3.3. Discriminazione

Notiamo che:

- il I gruppo, coloro che si sentono più italiani, ha subito meno degli altri atti discriminatori;
 - il 68% del II gruppo non ha mai subito atti discriminatori;
 - la più alta percentuale di discriminazioni subite si registra nel III gruppo.
- Il 45% di coloro che si sentono arabi è stato trattato in maniera diversa degli altri compagni o ha subito eventuali atti discriminatori. Da notare l'alta percentuale di coloro che non hanno voluto rispondere alla domanda.

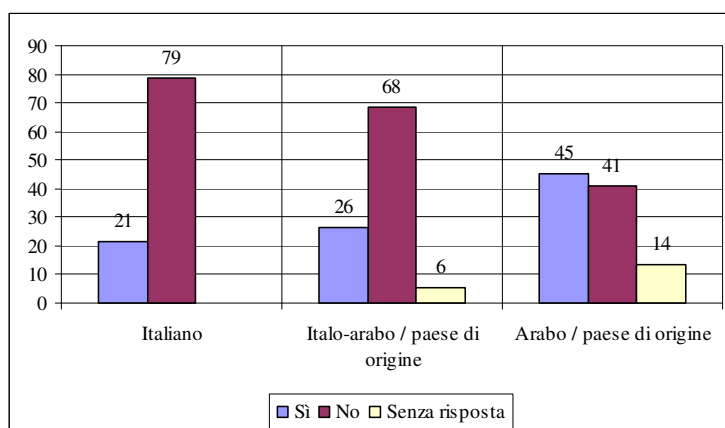


Grafico IV.22. Sei stato trattato in maniera diversa, hai subito una certa discriminazione? (v. %)

11.4. L'Islam come forma di appartenenza identitaria

Alcuni intervistati hanno aggiunto all'appartenenza etnica una appartenenza religiosa (islamica).

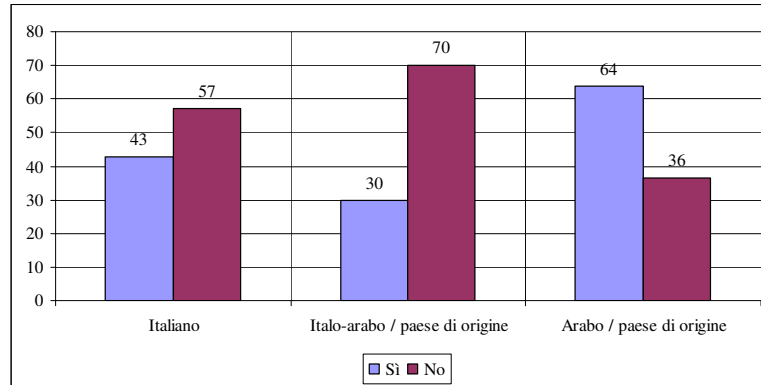


Grafico IV.23. L'Islam come forma di appartenenza identitaria (v. %).

Notiamo che:

- il 43% di coloro che si sentono più italiani ha sentito il bisogno di aggiungere anche una appartenenza religiosa, islamica, per aggiustare o bilanciare il proprio distacco della cultura araba e il successivo passaggio all'appartenenza italiana.

- la più bassa percentuale relativa a questo tipo di appartenenza si registra fra gli italo-arabi. La loro doppia appartenenza a due culture non indica spesso direttamente l'appartenenza identitaria alla religione islamica. Sono i più equilibrati in questo senso.

- la più alta percentuale relativa a questo tipo di appartenenza si registra fra coloro che si sentono arabi, che comunque hanno subito più atti discriminatori rispetto agli altri. È come se questa appartenenza araba avesse bisogno di essere rafforzata con l'appartenenza religiosa, islamica in questo caso.

11.5. Caratteristiche dei tre profili identitari

11.5.1. Appartenenza italiana

L'appartenenza alla cultura italiana coincide con l'identità linguistica per la maggior parte degli intervistati. Si nota una dominanza dell'uso dell'italiano per funzioni spontanee, razionali e per esprimere emozioni, per dialogare con fratelli e sorelle, parenti e amici in Italia, ma non è la lingua usata con i genitori. Con questi ultimi prevale l'uso della lingua araba da sola o alternata con l'arabo, forse per equilibrare il loro senso di appartenenza a questo gruppo, per evitare di sentirsi come se stessero tradendo l'identità culturale araba. L'arabo viene meno usato nel tempo libero.

Le abilità linguistiche di questo gruppo, soprattutto in arabo standard, sono più discrete degli altri gruppi. La maggior parte di loro ha studiato l'arabo a casa o nella moschea e paradossalmente sono coloro che avvertono un maggior distacco dall'appartenenza alla cultura araba, ma anche nello stesso tempo, una maggiore spinta a voler studiare l'arabo soprattutto per ragioni socioculturali.

La maggior parte di loro si sente in imbarazzo o si vergogna di parlare in arabo in presenza di estranei. La lingua araba viene associata al paese di origine, ai parenti, alla cultura e alla tradizione araba e non ha un valore identitario rilevante.

Dichiarano di essere bi-lingui e le interferenze linguistiche italiano-arabo sono molto frequenti nel loro linguaggio.

Gli appartenenti a questo gruppo non visitano spesso il paese di origine, anche se comunque affermano che a loro piace, soprattutto per i valori della cultura araba, intesa come valori di vita, usi e costumi, e per i concetti legati all'Islam. Dimostrano una coerenza fra l'appartenenza italiana e il gradimento della cultura italiana intesa come mentalità, valori e modi di vita. La maggior parte di loro dichiara di voler rimanere in Italia in futuro.

Sono i meno soddisfatti dalla scuola, ma l'insuccesso scolastico fra di loro è bassissimo; hanno più amici italiani rispetto agli altri e buone relazioni con amici e docenti, anche se la metà di loro ha avuto negli anni passati problemi vari con i compagni di classe. Tanti di loro non hanno mai subito atti discriminatori.

Il loro sentire di tradire, in qualche modo, l'appartenenza al mondo arabo per aver scelto di passare a quello italiano viene compensato o riequilibrato con l'uso dell'arabo per dialogare con i genitori, con la voglia di approfondire le conoscenze della lingua araba standard e l'alto gradimento dimostrato verso la cultura araba intesa come mentalità, usi, costumi e concetti legati all'Islam, nonché la loro scelta di mantenere la religione islamica come forma aggiuntiva di appartenenza identitaria.

11.5.2. Doppia appartenenza

L'appartenenza a due culture non corrisponde ad un uso costante delle due lingue insieme. Questo gruppo sembra indeciso nelle sue scelte linguistiche. Si nota una predominanza dell'italiano come lingua di padronanza, lingua materna, lingua più usata per funzioni spontanee, razionali e come lingua emotiva. Inoltre l'italiano rimane la lingua più usata per comunicare con tutti, tranne con il padre: infatti con lui prevale l'uso delle due lingue insieme. L'arabo è più amato dell'italiano e ben usato nel tempo libero, ma non a livello comunicativo.

Le abilità linguistiche di questo gruppo, sia in una variante dialettale sia in arabo standard, sono buone. Tanti di loro hanno imparato l'arabo soprattutto nelle scuole legate alle moschee o a casa con i genitori. Gli intervistati in questo gruppo appaiono meno desiderosi degli altri nel proseguire con lo studio dell'arabo; tuttavia, anche quando qualcuno dichiara di voler continuare, appare spinto soprattutto da motivi linguistici e identitari, come se la doppia appartenenza cercasse sostegno a livello linguistico. Infatti gli italo-arabi sono i più fieri della lingua araba ma i più attenti all'ambiente italiano circostante. La loro appartenenza bivalente si traduce con diverse attitudini che non esprimono scelte chiare e decisive. La lingua araba viene associata al paese di origine, alla cultura, intesa come usi e costumi, e alla religione islamica con quasi la stessa percentuale.

Si dichiarano bi-plurilingui ma il loro bilinguismo è meno equilibrato degli altri con la prevalenza dell'italiano.

Il paese di origine viene associato soprattutto alla cultura araba e ai legami familiari e di amicizia, mentre la cultura e la mentalità italiana non rappresentano un motivo tangibile per il gradimento dell'Italia, come se in questa doppia

appartenenza valesse l'identità linguistica italiana e quella culturale araba. Queste incertezze si traducono anche nelle scelte rispetto al futuro in Italia o all'estero.

La scuola piace alla maggior parte degli italo-arabi e la percentuale del loro insuccesso scolastico è nella norma. I loro amici sono prevalentemente italiani e arabi, hanno buone relazioni con amici e docenti e hanno avuto meno problemi con i compagni di classe rispetto agli altri gruppi. La maggior parte di loro non ha subito discriminazioni. La loro doppia appartenenza culturale non ha bisogno di attribuire alla religione islamica un valore identitario.

11.5.3. Appartenenza al paese di origine

L'appartenenza alla cultura araba coincide con l'identità linguistica araba a livello emotivo. Infatti l'arabo è concepito dalla gran parte di coloro che si sentono arabi (sia appartenenti al mondo arabo e/o al paese di origine) come lingua materna ed emotiva, come lingua più amata e più usata con il padre, mentre l'italiano è la lingua di padronanza, la lingua usata per funzioni spontanee e razionali, ed è la lingua più usata con la madre³³⁵. L'arabo è molto usato nel tempo libero, per vedere tv arabe e navigare in internet.

Le abilità linguistiche della maggior parte di loro sono buone o molto buone, sia in una variante dialettale che nell'arabo standard. Vogliono continuare a studiare l'arabo per motivi linguistici ed identitari. Sono fieri di conoscere l'arabo e non si vergognano di parlarlo in presenza di estranei. Associano la lingua araba al paese di origine e alla cultura araba islamica, e le attribuiscono un valore identitario importante. Il loro bilinguismo è più equilibrato degli altri e caratterizzato dalla frequenza delle interferenze linguistiche arabo-italiano.

Sono legati profondamente al paese di origine che viene associato ai valori della cultura araba e agli affetti familiari, ma questo non impedisce ad una parte di loro (il 30%) di provare forte entusiasmo per i valori occidentali e la mentalità italiana.

Il mancato senso di appartenenza all'Italia spiega il desiderio dimostrato da un'alta percentuale di coloro che si sentono arabi, di volere lasciare l'Italia in

³³⁵ Per aiutarla ad imparare o perfezionare l'italiano vedi paragrafo 3.4.2.

futuro. Hanno genitori che tengono moltissimo alla trasmissione della lingua araba ai propri figli.

La scuola piace a questo gruppo e viene considerata soprattutto come luogo di socializzazione, ma la percentuale di insuccesso scolastico è, in questo caso, molto alta. La maggior parte ha amici italiani e arabi, e ha avuto e/o ha complessivamente più problemi con i compagni di classe, oltre ad aver subito discriminazioni. Tanti di coloro che si sentono arabi hanno bisogno di aggiungere alla propria identità araba un'appartenenza religiosa, islamica.

CONCLUSIONI

Questa ricerca ha dimostrato che il 99% della seconda generazione di arabofoni, nati in Italia o arrivati in età prescolare, ha dichiarato di conoscere una variante dialettale, e il 70% di saper leggere e scrivere in arabo standard moderno. Lo studio delle attitudini linguistiche ha rivelato che l'italiano risulta la lingua dominante per la maggior parte del campione. È la lingua usata principalmente per funzioni spontanee, razionali, e nella sfera familiare e personale, soprattutto per comunicare con fratelli e sorelle e con gli amici arabi in Italia.

Si registra un uso maggiore con il padre e la madre della lingua araba, che acquisisce un valore affettivo più significativo nelle fasce d'età più avanzate. Questo valore è più marcato fra le femmine rispetto ai maschi, e fra gli originari del Mashreq senza gli egiziani, seguiti dai marocchini. L'arabo perde il suo valore con l'avanzamento dell'età, viene cioè considerato sempre meno lingua materna, ma nello stesso tempo riveste un valore identitario più significativo nelle fasce di età più avanzate (fra gli universitari e gli studenti della scuola secondaria di II grado). Questo aspetto si nota più fra le femmine rispetto ai maschi, e più fra i marocchini seguiti dai "mashreqini"³³⁶ rispetto agli appartenenti ad altri paesi arabi.

L'aspetto culturale della lingua araba, inteso come valori di vita, usi e costumi, è più sentito nelle fasce di età più alte (ma anche fra i più piccoli), è presente più fra i maschi rispetto alle femmine e in grado maggiore fra i mashreqini per quello che riguarda il paese di appartenenza. La lingua araba viene associata alla religione islamica in modo rilevante dal gruppo degli universitari, dalle femmine e dagli egiziani.

La lingua araba rappresenta un motivo di fierezza per la maggior parte del campione, e, in particolar modo, per gli informanti delle fasce di età più avanzate, per le femmine e per i mashreqini e i marocchini.

Le abilità di ascolto e di espressione in una variante dialettale sono più sviluppate rispetto alle stesse abilità in arabo standard. In generale, le conoscenze

³³⁶ Con il termine "maghrebini" si intendono gli informanti originari dai paesi del Maghreb, esclusi i marocchini. La parola "mashreqini" include gli originari dai paesi del Mashreq, esclusi gli egiziani.

linguistiche sono più sviluppate fra i mashreqini e gli egiziani, sia in una variante dialettale che nell'arabo standard.

In quasi in tutto il campione si registra un effettivo bilinguismo dinamico, oppure un plurilinguismo, considerando la variante dialettale araba una lingua a sé (per il 25%), soprattutto nell'ambito familiare, in quanto tutti conoscono l'italiano e il 98% dei soggetti capisce e parla una variante dialettale, mentre il 95% capisce, parla, legge e scrive in arabo standard. L'uso dell'italiano e dell'arabo, esclusivo o più spesso misto, si differenzia sulla base di vari parametri, tra i quali, prima di tutto, l'interlocutore, il tipo di uso (funzioni razionali o emotive). Sentirsi bilingue o plurilingue non è vincolato alle proprie abilità linguistiche soprattutto per quel che riguarda l'arabo standard. Il bilinguismo più equilibrato si nota fra i più piccoli, fra le femmine rispetto ai maschi, e fra i mashreqini per quello che riguarda il paese di appartenenza. Si nota che le interferenze linguistiche italiano-arabo sono, in generale, più frequenti di quelle arabo-italiano. Un dato che va in linea con la relativa predominanza dell'italiano. Questo fenomeno è più evidente nelle fasce di età più alte, fra le femmine e fra i marocchini (per quello che riguarda le interferenze linguistiche italiano-arabo), e fra i maschreqini per l'interferenze arabo-italiano.

La ricerca ha dimostrato che il legame della seconda generazione di arabofoni con il paese di origine è profonda e molto forte. Quasi l'80% lo visita periodicamente o spesso. Più del 90% del campione dichiara che gli piace il paese di origine dei genitori. Esso viene associato alla cultura arabo-islamica intesa come valori, mentalità e modo di vivere, nonché a parenti e amici, alla bella natura e ai famosi monumenti storici (in particolar modo dagli egiziani) . Per il 65% la conoscenza linguistica influenza positivamente l'interesse verso il paese di origine.

Passando al ruolo dei genitori nella trasmissione della lingua araba ai propri figli, si nota prima di tutto che una alta percentuale ha un buon livello di istruzione (quasi il 60% dei genitori ha un diploma della scuola secondaria II grado o una laurea universitaria o specialistica). I genitori, ma soprattutto la

madre, hanno un ruolo importante nella trasmissione e nella conservazione della lingua araba. Ciò appare chiaro dalla loro premura di usare una variante dialettale per comunicare con i propri figli, ma anche di voler insegnare l'arabo standard o a casa, o nei centri culturali o nelle scuole legate alle moschee in Italia, oppure in scuole che organizzano corsi estivi nel paese di origine, e di mandarli periodicamente o spesso nel paese di origine. Scelte che riflettono, la fermezza dei genitori a mantenere la lingua e la cultura arabo-islamica viva nel paese di immigrazione. I genitori più interessati a insegnare l'arabo standard ai loro figli sono i mashreqini e gli egiziani. I marocchini tendono ad affidare questo compito alle scuole delle moschee.

A livello di integrazione, la seconda generazione di arabofoni dimostra di essere ben integrata. La scuola o l'università rappresentano per la maggior parte del campione un luogo dove imparare cose nuove e socializzare. Quasi tutti hanno buone relazioni con amici, docenti e insegnanti. Per la maggior parte del campione gli amici sono sia italiani che arabi. I mashreqini sono meglio integrati rispetto agli altri e hanno meno problemi con compagni e docenti.

L'Italia piace quasi a tutti, soprattutto per la mentalità aperta, i servizi e il rispetto dei valori della democrazia, libertà e diritti della donna, ma questo giudizio generalmente positivo non influenza i progetti futuri. Infatti solo il 45% vuole rimanere in Italia.

Le femmine sentono di aver subito atti discriminatori più dei maschi e i marocchini risultano i più discriminati fra gli arabofoni intervistati. Infatti, più degli altri esprimono il desiderio di voler lasciare l'Italia in futuro.

Concludendo, a proposito del senso di appartenenza della seconda generazione degli arabofoni, lo studio mette in luce che:

solo il 10% si sente italiano, nonostante l'italiano sia la lingua di padronanza e la lingua materna per la maggior parte del campione, e malgrado la buona integrazione e l'altissimo gradimento espresso per l'Italia e i suoi valori. Il senso di appartenenza all'Italia non è legato in modo tangibile a una fascia d'età, anche se si registra di più fra gli studenti della scuola secondaria di II grado e della

scuola primaria, e anche fra gli egiziani. Per questo profilo identitario l'appartenenza alla cultura italiana coincide con l'identità linguistica, per la maggior parte dei casi. Coloro che si sentono più italiani sono i meno soddisfatti dalla scuola, ma l'insuccesso scolastico fra di loro è bassissimo;

il 74% si sente italo-arabo / paese di origine. Questa doppia appartenenza si registra soprattutto tra i maschi e tra i mashreqini. La bivalenza culturale non corrisponde a un uso costante delle due lingue insieme;

il 15% si sente arabo (appartenente al mondo arabo o al paese di origine). Questo senso di appartenenza è più evidente fra gli studenti della scuola primaria, fra i maschi e fra i marocchini. L'appartenenza alla cultura araba coincide con l'identità linguistica araba a livello emotivo e all'uso della lingua araba nel tempo libero.

La necessità di aggiungere l'appartenenza all'Islam come espressione identitaria diminuisce con l'età. La sua percentuale più alta si registra fra gli studenti della scuola secondaria di I grado, fra i maschi, e fra gli egiziani e i marocchini.

Per quello che riguarda l'insegnamento dell'arabo a scuola, alla maggior parte del campione piacerebbe o gli sarebbe piaciuto studiare l'arabo alla scuola pubblica italiana, soprattutto l'arabo standard e una variante dialettale, magari anche con i compagni italiani.

Infine, ritengo importante sottolineare come questo studio, pur presentandosi come una prima esplorazione, ha rivelato aspetti generali e diffusi in un ambito di studio estremamente significativo, a cui tuttavia è stata finora rivolta scarsa attenzione.

Fino ad oggi mancano, infatti, indagini su campioni di arabofoni che non ho potuto includere in questa ricerca perché sono fuori dai circuiti educativi (ad es. giovani che hanno lasciato la scuola, e/o sono entrati nel mercato del lavoro), come pure sono del tutto assenti indagini sui figli delle coppie miste. Servirebbero, inoltre, ricerche più specifiche, che ci auguriamo saranno realizzate in un prossimo futuro, sui fenomeni di interferenza linguistica e di commutazione

del codice linguistico arabo, sull'uso di prestiti e calchi linguistici, sui casi di *code mixing* e *code switching*.

Infine, sono auspicabili studi in cui sia illustrato il contributo della nuova generazione di arabofoni nella vita culturale e sociale nella nuova società italiana. Ma, più di ogni altra cosa, serve l'elaborazione di un programma nazionale che garantisca alle nuove generazioni di arabofoni la possibilità di imparare l'arabo nella scuola pubblica italiana. Non bastano le iniziative locali o il concedere le strutture scolastiche alle organizzazioni arabe o islamiche per garantire l'insegnamento della lingua araba nel rispetto delle nuove tendenze glottodidattiche e di una visione basata sulla multiculturalità e sul considerare le varietà linguistiche e culturali delle vere ricchezze da sfruttare.

APPENDICE

QUESTIONARIO STUDENTI UNIVERSITARI

| | |
|----------------------------|---|
| Università: | Facoltà: |
| Età: | Genere: <input type="checkbox"/> Maschio <input type="checkbox"/> Femmina |
| Luogo di nascita: | Da quanto tempo sei in Italia: |
| Paese d'origine del padre: | Paese d'origine della madre: |
| Data | n. intervista: |

LINGUE E PAESE D'ORIGINE

1- Quali lingue conosci?

2- Quale lingua conosci meglio?

3- Quale lingua ti piace di più?

4- Quale lingua consideri la tua prima lingua?

5- Quale lingua vorresti imparare?

Perché?

6- Che lingua usi:

per contare

per calcolare

quando sei molto nervoso o arrabbiato?

quando prendi appunti?

7- Parli arabo?

Sì

No

Se sì, dove l'hai imparato?

8- Che lingua usi abitualmente per parlare con

| | Più in Italiano | Più in Arabo | Sia in arabo sia in italiano | Altro (specifichi) |
|--------------------|-----------------|--------------|------------------------------|--------------------|
| Padre | | | | |
| Madre | | | | |
| Fratelli e sorelle | | | | |
| Parenti | | | | |
| Amici arabi | | | | |

9- Parli con i nonni materni e/o paterni? Sì No
Se Sì, quale lingua usano per parlare con te?
 L'arabo Non riusciamo a comunicare Un'altra lingua _____

10- Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo li rispondi in:

Italiano Arabo Sia in italiano sia in arabo non rispondi

11- Usi parole italiane quando parli arabo? Sì No

Se Sì, perché: _____ es. _____

12- Usi parole arabe quando parli italiano? Sì No

Se Sì, perché: _____ es. _____

13- Se stai parlando in arabo e vengono persone sconosciute continui a parlare arabo? Sì No

Perché? _____

14- Quando tuo padre o tua madre ti parlano in arabo dialettale capisci:

Tutto Quasi tutto La metà delle parole Qualche frase Poche parole

15- Quando vedi programmi o film in arabo dialettale capisci

Tutto Quasi tutto La metà delle parole Qualche frase Poche parole

16- Riesci a esprimere le tue idee in arabo dialettale

Benissimo Abbastanza bene Riesco a dire qualche frase Riesco a dire poche parole

17- Hai studiato l'arabo standard? Sì No

Se sì, dove? _____

18- Vuoi continuare a studiarlo? Sì No

Perché? _____

19- Sai leggere l'arabo standard? Sì No

Se sì, come lo leggi?

Molto bene Abbastanza bene Bene Discretamente Male

20- Se leggi un testo in arabo standard capisci

Tutto La maggior parte delle parole La metà Solo qualche frase Poche parole

21- Se vedi un programma, un film o un telegiornale in arabo standard capisci

Tutto La metà Solo qualche frase Solo qualche parola Non capisco niente

22- Riesci a esprimere le tue idee in arabo standard

Benissimo Abbastanza bene Riesco a dire qualche frase Riesco a dire poche parole

23- Sai scrivere in arabo?

Sì No

Se Sì, riesci a esprimere le tue idee per scritto?

Molto bene Abbastanza bene Bene Discretamente Male

24- I tuoi genitori ti aiutano a imparare l'arabo?

Sì, sempre Qualche volta No

25- Nella tua scuola, c'erano corsi di lingua araba?

Sì No

Se no, ti sarebbe piaciuto imparare l'arabo a scuola?

Sì No

Perché? _____

26- Quale arabo avresti voluto imparare?

L'arabo scritto l'arabo parlato (dialetto) Tutti e due

27- Secondo te, sarebbe meglio che l'arabo sia insegnato anche agli studenti italiani?

Sì No

28- Da quando studi l'arabo ti interessi di più al paese d'origine?

Sì No

29- A che cosa ti fa pensare la lingua araba

30- Sei bilingue?

Sì No

Se, Sì essere bilingue secondo te è:

Un vantaggio Un svantaggio Non so

31- Sei stato nel paese arabo di tuo padre e/o di tua madre?

Sì No

Se sì:

Vai periodicamente Vai spesso Sei andato poche volte Sei andato una sola volta

32- Ti piace il paese arabo di tuo padre e/o di tua madre?

Sì No

Se sì, cosa ti piace di questo paese arabo che vorresti avere in Italia?

33- Ti piace l'Italia?

Sì No

Se sì cosa porteresti dall'Italia al paese arabo di tuo padre e/o di tua madre?

34- Vuoi rimanere a vivere in Italia nel futuro?

Sì No

Se no, dove vuoi andare? _____

35- Ti senti più

Italiano/a Italiano/a- arabo/a Arabo/a Musulmano Straniero Altro

Se ti senti arabo/a, italiano/a-arabo/a sei più:

Arabo/a -marocchino/a Arabo/a - tunisino/a Arabo - egiziano/a Arabo -algerino/a
 Altro _____
 Marocchino/a Tunisino/a Egiziano/a Algerino/a Altro _____

FAMIGLIA

35 - Con chi vivi in Italia?

Madre Padre
 Fratelli e/o sorelle. Quanti: n. fratelli _____ n. sorelle: _____

36- Quando sono arrivati i tuoi genitori (o uno di loro) in Italia?

Padre _____ Madre _____

37- Sai perché sono arrivati i tuoi genitori (o uno di loro) in Italia?

Padre _____ Madre _____

38- Sai quale titolo di studio che hanno i tuoi genitori? Sì No

Padre _____ Madre _____

TEMPO LIBERO

39- Cosa ti piace fare nel tuo tempo libero?

40- Ti piace fare qualche attività legata alla cultura araba (musica, canto, danza, cucina, teatro...)

Sì No

Se sì, quale? _____

41- Guardi programmi di canali satellitari arabi? Sì No

Se Sì, Quali programmi guardi?

42- Navighi in arabo in internet? Sì No

Se sì, Quali siti visiti?

In quale lingua scrivi sms, blog....

43- Leggi fumetti, libri?

Sì No

Se sì, in quale lingua leggi fumetti, libri, riviste, giornali?

Soprattutto in italiano Un po' in italiano e un po' in arabo Soprattutto in arabo

44- Sei musulmano/a?

Sì, No, sono di un'altra religione Altro _____

45- Pensi di aver subito qualche discriminazione?

Sì No

Se sì perché sei: Musulmano Arabo Straniero Altro _____

L'UNIVERSITA'

46- Ti piace l'università?

Sì No

Perché?

47- All'università hai buone relazioni con

Sì

No

Colleghi e colleghe

Professori e docenti

48- Chi sono i tuoi amici?

Arabi Italiani Arabi e italiani Di altri paesi Non m'interessa il paese di origine

49- Hai avuto qualche difficoltà negli anni passati (a scuola) ?

Sì

No

- Problemi con i compagni di classe

- Problemi con gli insegnanti

- Hai dovuto ripetere la stessa classe

QUESTIONARIO STUDENTI SCUOLA SECONDARIA II GRADO

| | |
|----------------------------|---|
| Scuola: | Classe |
| Età: | Genere: <input type="checkbox"/> Maschio <input type="checkbox"/> Femmina |
| Luogo di nascita: | Da quanto tempo sei in Italia: |
| Paese d'origine del padre: | Paese d'origine della madre: |
| Data | n. intervista: |

LINGUE E PAESE D'ORIGINE

1- Quali lingue conosci?

2- Quale lingua conosci meglio?

3- Quale lingua ti piace di più?

4- Quale lingua consideri la tua prima lingua?

5- Quale lingua vorresti imparare?

Perché?

6- Che lingua usi:

per contare

per calcolare

quando sei molto nervoso o arrabbiato?

quando prendi appunti o scrivere sul diario?

7- Parli arabo?

Sì

No

Se sì, dove l'hai imparato?

8- Che lingua usi abitualmente per parlare con

| | Più in Italiano | Più in Arabo | Sia in arabo sia in italiano | Altro (specifichi) |
|--------------------|-----------------|--------------|------------------------------|--------------------|
| Padre | | | | |
| Madre | | | | |
| Fratelli e sorelle | | | | |
| Parenti | | | | |
| Amici arabi | | | | |

9- Parli con i nonni materni e/o paterni? Sì No
Se Sì, quale lingua usano per parlare con te?
 L'arabo Non riusciamo a comunicare Un'altra lingua _____

10- Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo li rispondi in:

Italiano Arabo Sia in italiano sia in arabo non rispondi

11- Usi parole italiane quando parli arabo? Sì No

Se Sì, perché: _____ es. _____

12- Usi parole arabe quando parli italiano? Sì No

Se Sì, perché: _____ es. _____

13- Se stai parlando in arabo e vengono persone sconosciute continui a parlare arabo? Sì No

Perché? _____

14- Quando tuo padre o tua madre ti parlano in arabo dialettale capisci:

Tutto Quasi tutto La metà delle parole Qualche frase Poche parole

15- Quando vedi programmi o film in arabo dialettale capisci

Tutto Quasi tutto La metà delle parole Qualche frase Poche parole

16- Riesci a esprimere le tue idee in arabo dialettale

Benissimo Abbastanza bene Riesco a dire qualche frase Riesco a dire poche parole

17- Hai studiato l'arabo standard? Sì No

Se sì, dove? _____

18- Vuoi continuare a studiarlo? Sì No

Perché? _____

19- Sai leggere l'arabo standard? Sì No

Se sì, come lo leggi?

Molto bene Abbastanza bene Bene Discretamente Male

20- Se leggi un testo in arabo standard capisci

Tutto La maggior parte delle parole La metà Solo qualche frase Poche parole

21- Se vedi un programma, un film o un telegiornale in arabo standard capisci

Tutto La metà Solo qualche frase Solo qualche parola Non capisco niente

22- Riesci a esprimere le tue idee in arabo standard

Benissimo Abbastanza bene Riesco a dire qualche frase Riesco a dire poche parole

23- Sai scrivere in arabo?

Sì No

Se Sì, riesci a esprimere le tue idee per scritto?

Molto bene Abbastanza bene Bene Discretamente Male

24- I tuoi genitori ti aiutano a imparare l'arabo?

Sì, sempre Qualche volta No

25- Nella tua scuola, ci sono corsi di lingua araba?

Sì No

Se no, ti piacerebbe imparare l'arabo a scuola?

Sì No

Perché? _____

26- Quale arabo avresti voluto imparare?

L'arabo scritto l'arabo parlato (dialetto) Tutti e due

27- Secondo te, sarebbe meglio che l'arabo sia insegnato anche agli studenti italiani?

Sì No

28- Da quando studi l'arabo ti interessi di più al paese d'origine?

Sì No

29- A che cosa ti fa pensare la lingua araba

30- Sei bilingue?

Sì No

Se, Sì essere bilingue secondo te è:

Un vantaggio Un svantaggio Non so

31- Sei stato nel paese arabo di tuo padre e/o di tua madre?

Sì No

Se sì:

Vai periodicamente Vai spesso Sei andato poche volte Sei andato una sola volta

32- Ti piace il paese arabo di tuo padre e/o di tua madre?

Sì No

Se sì, cosa ti piace di questo paese arabo che vorresti avere in Italia?

33- Ti piace l'Italia?

Sì No

Se sì cosa porteresti dall'Italia al paese arabo di tuo padre e/o di tua madre?

34- Vuoi rimanere a vivere in Italia nel futuro?

Sì No

Se no, dove vuoi andare? _____

35- Ti senti più

Italiano/a Italiano/a- arabo/a Arabo/a Musulmano Straniero Altro

Se ti senti arabo/a, italiano/a-arabo/a sei più:

Arabo/a -marocchino/a Arabo/a - tunisino/a Arabo - egiziano/a Arabo -algerino/a
 Altro _____
 Marocchino/a Tunisino/a Egiziano/a Algerino/a Altro _____

FAMIGLIA

35 - Con chi vivi in Italia?

Madre Padre
 Fratelli e/o sorelle. Quanti: n. fratelli _____ n. sorelle: _____

36- Quando sono arrivati i tuoi genitori (o uno di loro) in Italia?

Padre _____ Madre _____

37- Sai perché sono arrivati i tuoi genitori (o uno di loro) in Italia?

Padre _____ Madre _____

38- Sai quale titolo di studio che hanno i tuoi genitori? Sì No

Padre _____ Madre _____

TEMPO LIBERO

39- Cosa ti piace fare nel tuo tempo libero?

40- Ti piace fare qualche attività legata alla cultura araba (musica, canto, danza, cucina, teatro...)

Sì No

Se sì, quale? _____

41- Guardi programmi di canali satellitari arabi? Sì No

Se Sì, Quali programmi guardi?

42- Navighi in arabo in internet? Sì No

Se sì, Quali siti visiti?

In quale lingua scrivi sms, blog....

43- Leggi fumetti, libri?

Sì No

Se sì, in quale lingua leggi fumetti, libri, riviste, giornali?

Soprattutto in italiano Un po' in italiano e un po' in arabo Soprattutto in arabo

44- Sei musulmano/a?

Sì, No, sono di un'altra religione Altro _____

45- Pensi di aver subito qualche discriminazione?

Sì No

Se sì perché sei: Musulmano Arabo Straniero Altro _____

SCUOLA

46- Ti piace la scuola?

Sì No

Perché?

47- A scuola hai buone relazioni con

Sì **No**

Compagni

Docenti e insegnanti

48- Chi sono i tuoi amici?

Arabi Italiani Arabi e italiani Di altri paesi Non m'interessa il paese di origine

49- Hai avuto qualche difficoltà negli anni passati?

Sì

No

- Problemi con i compagni di classe

- Problemi con gli insegnanti

- Hai dovuto ripetere la stessa classe

**QUESTIONARIO ALUNNI SCUOLA SECONDARIA I GRADO E
SCUOLA ELEMENTARE**

| | |
|----------------------------|---|
| Scuola: | Classe |
| Età: | Genere: <input type="checkbox"/> Maschio <input type="checkbox"/> Femmina |
| Luogo di nascita: | Da quanto tempo sei in Italia: |
| Paese d'origine del padre: | Paese d'origine della madre: |
| Data | n. intervista: |

LINGUE E PAESE D'ORIGINE

1- Quali lingue conosci?

2- Quale lingua conosci meglio?

3- Quale lingua ti piace di più?

4- Quale lingua consideri la tua prima lingua?

5- Quale lingua vorresti imparare? (a parte le lingue della domanda n.1?)

Perché?

6- Che lingua usi:

per contare

per calcolare

quando sei molto nervoso o arrabbiato?

quando scrivere sul diario?

7- Parli arabo?

Sì

No

Se sì, dove l'hai imparato?

8- Che lingua usi abitualmente per parlare con

| | Più in Italiano | Più in Arabo | Sia in arabo sia in italiano | Altro (specifichi) |
|--------------------|-----------------|--------------|------------------------------|--------------------|
| Padre | | | | |
| Madre | | | | |
| Fratelli e sorelle | | | | |

| | | | | |
|-------------|--|--|--|--|
| Parenti | | | | |
| Amici arabi | | | | |

9- Parli con i nonni materni e/o paterni? Sì No

Se Sì, quale lingua usano per parlare con te?

L'arabo Non riusciamo a parlare insieme Un'altra lingua _____

10- Quando i tuoi genitori ti parlano in arabo li rispondi in:

Italiano Arabo Sia in italiano sia in arabo non rispondi

11- Usi parole italiane quando parli arabo? Sì No

Se Sì, perché: _____ es. _____

12- Usi parole arabe quando parli italiano? Sì No

Se Sì, perché: _____ es. _____

13- Se stai parlando in arabo e vengono persone sconosciute continui a parlare arabo? Sì No

Perché? _____

14- Quando tuo padre o tua madre ti parlano in arabo capisci:

Tutto Quasi tutto La metà delle parole Qualche frase Poche parole

15- Quando vedi cartoni animati o programmi in arabo dialettale capisci

Tutto Quasi tutto La metà delle parole Qualche frase Poche parole

16- Riesci a esprimere le tue idee in arabo dialettale

Benissimo Abbastanza bene Riesco a dire qualche frase Riesco a dire poche parole

17- Hai studiato l'arabo classico? Sì No

Se sì, dove? _____

18- Vuoi continuare a studiarlo? Sì No

Perché? _____

19- Sai leggere l'arabo? Sì No

Se sì, come lo leggi?

Molto bene Abbastanza bene Bene Discretamente Male

20- Se leggi un racconto in arabo capisci

Tutto La maggior parte delle parole La metà Solo qualche frase Poche parole

21- Se vedi un cartone animato o programma in arabo classico capisci

- Tutto La metà Solo qualche frase Solo qualche parola Niente

22- Riesci a esprimere le tue idee in arabo standard

- Benissimo Abbastanza bene Riesco a dire qualche frase Riesco a dire poche parole

23- Sai scrivere in arabo?

- Sì No

Se Sì, riesci a formulare qualche frase?

- Molto bene Abbastanza bene Bene Discretamente Male

24- I tuoi genitori ti aiutano a imparare l'arabo?

- Sì, sempre Qualche volta No

25- Nella tua scuola, ci sono corsi di lingua araba?

- Sì No

Se no, ti piacerebbe imparare l'arabo a scuola?

- Sì No

Perché? _____

26- Quale arabo avresti voluto imparare?

- L'arabo scritto l'arabo parlato (dialetto) Tutti e due

27- Secondo te, sarebbe meglio che l'arabo sia insegnato anche ai tuoi amici italiani?

- Sì No

28- Da quando studi l'arabo ti interessi di più al paese d'origine?

- Sì No

29- A che cosa ti fa pensare la lingua araba

30- Sei bilingue?

- Sì No

Se, Sì essere bilingue secondo te è:

- Un vantaggio Un svantaggio Non so

31- Sei stato nel paese arabo di tuo padre e/o di tua madre?

- Sì No

Se sì:

- Vai periodicamente Vai spesso Sei andato poche volte Sei andato una sola volta

32- Ti piace il paese arabo di tuo padre e/o di tua madre?

- Sì No

Se sì, cosa ti piace di questo paese arabo che vorresti avere in Italia?

33- Ti piace l'Italia?

- Sì No

Se sì cosa porteresti dall'Italia al paese arabo di tuo padre e/o di tua madre?

34- Vuoi rimanere a vivere in Italia nel futuro?

- Sì No

Se no, dove vuoi andare? _____

35- Ti senti più

Italiano/a Italiano/a- arabo/a Arabo/a Musulmano Straniero Altro

Se ti senti arabo/a, italiano/a-arabo/a sei più:

Arabo/a -marocchino/a Arabo/a - tunisino/a Arabo - egiziano/a Arabo -algerino/a
 Altro _____
 Marocchino/a Tunisino/a Egiziano/a Algerino/a Altro _____

FAMIGLIA

35 - Con chi vivi in Italia?

Madre _____ Padre _____
 Fratelli e/o sorelle. Quanti: n. fratelli _____ n. sorelle: _____

36- Quando sono arrivati i tuoi genitori (o uno di loro) in Italia?

Padre _____ Madre _____

37- Sai perché sono arrivati i tuoi genitori (o uno di loro) in Italia?

Padre _____ Madre _____

38- Sai quale titolo di studio che hanno i tuoi genitori? Sì No

Padre _____ Madre _____

TEMPO LIBERO

39- Cosa ti piace fare nel tuo tempo libero?

40- Ti piace fare qualche attività legata alla cultura araba (musica, canto, danza, cucina, teatro...)

Sì No

Se sì, quale? _____

41- Guardi programmi di canali satellitari arabi? Sì No

42- Navighi in arabo in internet? Sì No

In quale lingua scrivi sms, blog....

43- Leggi fumetti, libri? Sì No

BIBLIOGRAFIA

ABDELILAH-BAUER B., *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Milano: Raffaello Cortina Editore, 2008.

ABOU S., *L'identité culturelle: relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris: Édition Anthropos, 1981.

ALESSANDRINI S., *G2: figli d'immigrati o nuovi italiani?: costruzione identitaria, formazione e integrazione delle seconde generazioni di adolescenti nati in Italia da famiglie d'immigrati francofoni*, Tesi di dottorato di ricerca in politica, educazione, formazione linguistico-culturale, Università degli studi di Macerata, ciclo XXIV, a.a. 2009-2011.

AMBROSINI M., “Il futuro in mezzo a noi”, in AMBROSINI M.; MOLINA S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2004, pp. 1-53.

AMBROSINI M., *Sociologia delle migrazioni*, Bologna: Il Mulino, 2005.

AMBROSINI M., “Italiani col trattino. Identità e integrazione tra i figli di immigrati”, in *Educazione Interculturale*, VII, n. 1, 2009, pp. 17-39.

AMBROSINI M.; MOLINA S., *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Torino: Fondazione Giovanni Agnelli, 2004.

ANDALL J., “Italiani o stranieri? La seconda generazione in Italia”, in SCIORTINO G., COLOMBO A., *Un'immigrazione normale*, Bologna: Il Mulino, 2003, pp. 281-307.

ANGHELESCU N., *Linguaggio e cultura nella civiltà araba*, Torino: S. Zamorani, ed. italiana a cura di Michele Vallaro, 1993.

APPADURAI A., *Après le colonialisme: les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot, 2005.

BADAWĪ S. M. , *Mustawayyāt al-'arabiyyah al-mu 'aširah fī misr* [Livelli di lingua in arabo contemporaneo in Egitto], Il Cairo: Dar al-Ma'aarif 1973.

BALBONI P. E., *Educazione bilingue*, Perugia: Guerra, 1996.

BARBAGLI M., SCHMOLL C., *Sarà religiosa la seconda generazione? Una ricerca esplorativa sulle pratiche religiose dei figli di immigrati*. Relazione presentata al convegno di studi dal titolo “Seconde generazioni in Italia. Presente e futuro dei processi di integrazione dei figli di immigrati”, Bologna, 3 maggio, 2007.

BARSOTTI O. (a cura di), *Dal Marocco in Italia: prospettive di un'indagine incrociata*, Milano: Franco Angeli, 1994.

BASSIOUNEY R., *Arabic Sociolinguistics*, Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009.

BEACCO J.-C., *Langues et répertoire de langue : le plurilinguisme comme manière d'être en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 2005.

BEACCO J.-C., BYRAM M., *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe—De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Division des Politiques linguistiques Conseil de l'Europe, Strasbourg 2003.

BEN JELLOUN T., *Nadia*, Milano: Bompiani, 1996.

BEN JELLOUN T., *Le pareti della solitudine*, Torino: Einaudi, 1997.

BERQUE J., *L'immigration à l'école de la République*, Rapport au Ministère de l'Éducation nationale, Paris : CNDP 1985.

BILLIEZ J., “La langue comme marqueur d'identité”, in *Revue européenne de migrations internationales*. Vol. 1, n. 2, 1985, pp.95-105.

BINDI L., “La questione. Studi sull'integrazione delle seconde generazioni” in BALDASSARE L.; VERDEROSA L., (a cura di) *Uscire dall'invisibilità, Bambini e adolescenti di origine straniera in Italia*, Roma: Comitato Italiano per l'UNICEF Onlus Direzione Attività culturali e Comunicazione, 2005, pp. 11-23.

BLANCHET A., GUTMAN A., *L'entretien*, Paris: Colin, 2007.

BOLOGNESI I., “Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3 (1), 2008.

BONIFAZI C., 1998, *L'immigrazione straniera in Italia*, Bologna: Il Mulino, 1998, p. 258.

BOOS-NUNNING U.; BUDDE H.; DAMANAKIS M. , *Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler*, Essen Univ., Inst. für Migrationsforschung, Ausländerpolitik und Zweitsprachendidaktik 1984.

BOSISIO R., COLOMBO E., LEONINI L., REBUGHINI P., *Stranieri & Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma: Donzelli, 2005.

BRANCA, P., *Yalla Italia! : le vere sfide dell'integrazione di arabi e musulmani nel nostro paese*. Roma: Edizioni Lavoro, 2007.

BRANCA P.; SANTERINI M., *Alunni arabofoni a scuola*, Roma: Carocci, 2008.

CAMPANI G., “L’educazione interculturale nei sistemi educativi europei”, in SUSI F., *Come si è stretto il mondo. L’educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma: Armando, 1999.

CAMPANI G., *Genere, etnia e classe. Migrazioni al femminile tra esclusione e identità*, Pisa: Edizioni ETS, 2000.

CANTÙ S.; CUCINIELLO, A., “Valorizzazione e mantenimento della lingua d’origine: il progetto Apriti Sesamo”, in BRANCA, P. ; SANTERINI, M., (a cura di), *Alunni arabofoni a scuola*. Roma: Carocci, 2008, pp. 151-158.

CASALBORE A., *Identità, appartenenze, contraddizioni: una ricerca tra gli adolescenti di origine straniera*, Roma: Armando 2011.

CASSARINO M., *Traduzioni e traduttori arabi dal’VIII all’XI secolo*, Roma: Salerno, 1998.

CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (a cura di), *La comunità Marocchina in Italia. Un ponte sul Mediterraneo*, Roma: Edizioni IDOS, 2013.

CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (a cura di), *Immigrazione: Dossier Statistico*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 2015.

CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS (a cura di), *Immigrazione: Dossier Statistico*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 2016.

CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS, (a cura di), *Osservatorio Romano sulle Migrazioni: Undicesimo Rapporto*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 2016.

CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS, “Allegati statistici: Gli studenti con cittadinanza straniera nella Città Metropolitana di Roma”, in *Osservatorio Romano sulle Migrazioni: Undicesimo Rapporto*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 2016, pp. 351-357.

CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS, “Allegati statistici: I residenti stranieri nel Comune di Roma Capitale per Municipi”, in *Osservatorio Romano sulle Migrazioni: Undicesimo Rapporto*, Roma: Centro Studi e Ricerche IDOS, 2016, pp. 327-345.

CHEIKH, Y. “L’enseignement de l’arabe en France: Les voies de transmission”, in *Hommes et migrations 1288, Langues et migrations. Pratiques linguistiques des migrants*. November–December 2010, pp. 91–103.

CHINI M., *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: Franco Angeli, 2004.

COLOMBO E., “Navigare tra le differenze: la gestione dei processi di identificazione tra i giovani figli di migranti”, in BOSISIO R.; COLOMBO E.; LEONINI L.; REBUGHINI P., *Stranieri & Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma: Donzelli, 2005, pp. 83-121

COSTANZO E., *L'éducation linguistique en Italie; une expérience pour l'Europe? Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg : SSIS-UNICAL, Conseil de l'Europe, 2003.

CUZZOLIN P., “Percezione del contatto di lingue: arabo classico, arabo moderno, italiano, dialetto” in VEDOVELLI M.; MASSERA S.; GIACALONE RAMAT A., (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano: Franco Angeli, 2004.

DALLA ZUANNA G.; FARINA P.; STROZZA S., *Nuovi italiani. I giovani immigrati cambieranno il nostro paese*, Bologna: il Mulino, 2009.

DEMETRIO D.; FAVARO G., *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica interculturale nella scuola di infanzia e nella scuola primaria*, Scandicci: La Nuova Italia, 1997.

D'IGNAZI, P., *Ragazzi immigrati. L'esperienza scolastica degli adolescenti attraverso l'intervista biografica*, Milano, Franco Angeli, 2008.

DE MAURO T., “Presentazione” in SIGUÀN M., MACKKEY W.F., *Educazione e bilinguismo*, Nuoro: Insula, 1992.

DE MAURO T., “ Minoranze linguistiche: questioni teoriche e storiche”, in Id., *L'Italia delle Italie*, Roma: Editori Riuniti, 1992, pp.89-90.

DE MAURO T., “Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse”, in *LIDI. Lingue e idiomi d'Italia*,1, 2006, pp. 11-37.

DE RENZO F., “Diritti educativi e diritti linguistici dell'immigrazione” in *Studi Emigrazione/Migration Studies*, L, n. 191, 2013, pp. 280-294.

DE RENZO F., “Educazione linguistica e plurilinguismo nell'Italia di oggi”, in LO CASTRO G., PORCIANI E., VERBARO C., (a cura di), *Visitare la letteratura, Studi per Nicola Merola*, Pisa: Edizioni ETS, 2014, pp. 175-190.

DE RENZO F., *Scheda socioculturale* (in corso di stampa).

DICHY J., “La pluriglossie de l’arabe”, in *Bulletin d’Études Orientales*, 1994, XLVI, pp.19-42.

DITTERS E., “ An Extended Affix Grammar for the Noun Phrase and the Verb Phrase in Modern Standard Arabic”, in J. Aarts & W. Meijs (eds.), *Corpus Linguistics II: New Studies in the Analysis and Exploitation of Computer Corpora*, Amsterdam: Rodopi, 1986

DURAND O., *Dialettologia araba*, Roma: Carocci, 2009

EACEA; EURYDICE. *Die schulische Integration von Migrantenkindern in Europa. Maßnahmen zur Förderung der Kommunikation mit Migrantenfamilien und des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder*. Brüssel: Eurydice, 2009.

EXTRA G., VERHOEVEN L., *Bilingualism and migration*, Berlin; New York : Mouton de Gruyter, 1999.

FAVARO G., COLOMBO T., *I bambini della nostalgia*, Milano: Mondadori, 1993.

FAVARO G.; NAPOLI M., (a cura di), *Ragazze e ragazzi nella migrazione*, Milano: Guerini Associati, 2004.

FISCHER W.; JASTROW O., *Handbuch der arabischen Dialekt*, Wiesbaden: Harrassowitz, 1980.

FISHMAN J., *Istruzione bilingue: una prospettiva sociologica internazionale*, Bergamo: Minerva Italica, 1979.

FONDAZIONE ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana: La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, Quaderni ISMU 1/2016, a cura di M. SANTAGATI, V. ONGINI, Milano: Fondazione ISMU, 2016. p. 24.

FONDAZIONE SILVANO ANDOLFI (a cura di), *Le seconde generazioni e il problema dell’identità culturale: conflitto culturale o generazionale*, Roma: Fondazione Silvano Andolfi 2011.

FRISINA A., *Giovani musulmani d’Italia*, Roma: Carocci, 2007.

GANDOLFI P., *L’arabo a scuola? Progetti di insegnamento per figli di migranti nelle scuole primarie in Europa*, Bologna, Il ponte, 2006.

GENEMAGHREBINA; CISE; ABIS, *G2: una generazione orgogliosa. Una ricerca sui musulmani in Italia*, Milano, 2011, consultabile sul sito: www.genemaghrebina.com.

GERIN-LAJOIE D., “La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste”, in *Éducation et Francophonie*, 34(1), 2006, pp.2-9.

GIACALONE F. (a cura di), *Marocchini tra due culture*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp.7-38.

GILARDONI S., *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, Milano: EDUCatt, 2009.

GRANDE F., “Diglossia araba tra passato e futuro, cause contesti, prospettive”, in *Kervan – Rivista Internazionale di Studi Afroasiatici*, n. 4/5, 2006-2007 pp. 41-70.

GRANDE, F., “I corsi di arabo del Laboratorio interculturale”: l'esperienza di espansione e le ipotesi di consolidamento”, in BRANCA, P. ; SANTERINI, M., (a cura di), *Alunni arabofoni a scuola*. Roma: Carocci, 2008, pp. 134-150.

GUALA C., *Metodi della ricerca sociale. La storia, le tecniche, gli indicatori*, Roma: Carocci, 2000;

GUALA C., *Interviste e questionari nella ricerca sociale applicata*, Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino, 2003.

GUARDI J., “L'avventura della lingua araba in occidente”, in CALVI M. V.; MAPELLI G.; BONOMI M. (a cura di), *Lingua, identità e immigrazione: prospettive interdisciplinari*, Milano: Franco Angeli, 2010, pp. 151-163.

GUIDICINI P., *Questionari interviste storie di vita: come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati*, Milano Franco Angeli 1995.

HAMAD N., *La langue et la frontière, la double appartenance et le polyglottisme*, Paris: Denoël, 2004.

HITTI, P.K., *Storia degli Arabi*, Firenze: La Nuova Italia, 1966.

HOLE C., *Modern Arabic. Structures, Functions and Varieties*. Washington, DC: Georgetown University Press. 2004.

IMPICCIATORE R., “Le seconde generazioni: inquadramento generale”, in *Stranieri non immigrati. I figli degli immigrati. Seconde generazioni in provincia di Bologna*. Osservatorio delle Immigrazioni, n. 3, 2005, pp. 3-6.

ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana: La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale A.s. 2014/2015*, Quaderni ISMU 1/2016, a cura di M. SANTAGATI, V. ONGINI, Milano: Fondazione ISMU, 2016.

KHOSROKHAVAR, F., *L'islam des jeunes*. Paris: Éditions Flammarion, 1997.

KMK, *Veröffentlichungen der Kulturministerkonferenz: Unterricht für Kinder Ausländischer Arbeitnehmer*, Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in Deutschland, 1979.

LAGOMARSINO F.; RAVECCA A., *Il passo seguente. I giovani di origine straniera all'università*, Milano: Franco Angeli, 2014.

LIPIANSKY E., *Identité et communication*, Paris: PUF, 1992.

LUCHTENBERG S., "Bilinguale und Interkulturelle Erziehung in Schweden". In: ANDREAS, P., *Mehrsprachigkeit in Europa. Modelle für den Umgang mit Sprachen und Kulturen*. Klagenfurt: Drava, 1994, pp.107-129.

MAALOUF A., *L'identità*, Milano: Bompiani, 2005.

MALTA A., "Seconda Generazione: una categoria utile per le future linee di ricerca in pedagogia interculturale?", in *Quaderni Intercultura*, II, anno 2010.

MANCINI T., *Psicologia dell'identità etnica*, Roma: Carocci, 2008.

MARRADI A., *Concetti e metodi per la ricerca sociale*, Firenze: La Giuntina, 1980.

MARRADI A., *L'analisi monovariata*, Milano: Franco Angeli, 1993.

MARTINIELLO M., *L'ethnicité dans les sciences sociales contemporaines*. Paris: PUF, Coll. «Que sais-je», 1995.

MEHLEM, U., "Typologie sociolinguistique d'élèves marocains en Allemagne" in TILMATINE, M., (a cura di), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?*, Paris, INALCO/CEDREA, 1997, pp. 141-160.

MINISTERIUM FÜR SCHULE, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN- WESTFALEN, *Muttersprachlicher Unterricht, Lehrplan für die Jahrgänge 1 bis 4 und 5 und 6*, Düsseldorf: Ritterbach Verlag, 2000.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *La comunità marocchina in Italia, rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, Roma, 2016.

MION, G., *La lingua araba*, Roma: Carocci, II ed., 2016.

MIUR, *Alunni con cittadinanza non italiana. Scuole statali e non statali A. s. 2007/08*, Roma, 2009.

MIUR, *Statistica e Studi , Gli alunni stranieri nel sistema scolastico, A. s. 2015/2016*. (a cura di BORRINI C., DE SANCTIS, G.), Roma: 2016.

MOHAMED Ahmed, *Langues et identité. Les jeunes maghrébins de l'immigration*, Paris : Sides, 2003.

NEGRI A. T., “Mondi culturali arabi a Torino”, in ARKOUN M.; OPERTI P. (a cura di), *Cultura*

PACIFIO, M. F., *Adattamento psico-sociale e integrazione scolastica dei bambini immigrati di seconda generazione in età scolare*, Tesi di dottorato di ricerca in pedagogia, Università degli studi Roma Tre, ciclo XXII, a.a. 2008-2009.

PACIFICO M. F., *L'inclusione scolastica dei bambini immigrati: un approccio psico-educativo alla relazione interculturale*, Ariccia: Aracne, 2016.

PALA L., “Dalla solitudine dei primi tempi alla fase dei ricongiungimenti familiari negli anni '90”, in GIACALONE F. (a cura di), *Marocchini tra due culture*, Milano, Franco Angeli, 2002, pp. 39-56.

PALUMBO M.; GARBARINO E., *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*. Milano: Franco Angeli, 2004.

PATUELLI M. C., (a cura di), *Verso quale casa. Storie di ragazze migranti*, Bologna: Giraldi, 2005

PORCIANI E., VERBARO C., (a cura di), *Visitare la letteratura, Studi per Nicola Merola*, Pisa: Edizioni ETS, 2014. pp. 175-190.

POZZOLI P., “La ridefinizione dei ruoli all'interno della famiglia marocchina emigrata ricongiunta” in *Stranieri non immigrati. I figli degli immigrati. Seconde generazioni in provincia di Bologna*, Osservatorio delle Immigrazioni, n. 3, 2005 pp. 25-28.

RAGI T., *Minorités culturelles, École républicaine et configurations de l'état-nation*. Paris: L'Harmattan, 1997.

RAMPELLI E.; SPAGNOLO A.; D'ALESSANDRO S., *Identità, integrazione, cittadinanza*, Roma: Ministero della Gioventù, ISFOL, 2011.

REBUGHINI P., “Un futuro nell'ambivalenza”, in BOSISIO R., COLOMBO E., LEONINI L., REBUGHINI P., *Stranieri & Italiani, Una ricerca tra gli adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Roma: Donzelli, 2005. pp. 123-163.

REY V., VAN DEN AVENNE C., *Langue et identité en situation migratoire : identité ethnique, identité linguistique. 'A chacun son bambara'*, Clio en Afrique, n. 4, 1998, pp. 120-131

REZZONICO, M., "L'insegnamento dell'arabo come lingua d'origine: un percorso verso l'educazione interculturale", in BRANCA, P. ; SANTERINI, M., (a cura di), *Alunni arabofoni a scuola*, Roma: Carocci, 2008, pp. 123-133.

RUMBAUT R., "Assimilation and its Discontents: between Rhetoric and Reality", in *International Migration Review*, vol. 31, n. 4, 1997, pp. 923-960.

SABATIER C., "Appartenances Identitaires de Jeunes Français-Maghrébins à l'École Élémentaire Française : Entre Maux et Pratiques", in *Child Health and Education*, 2011, 3(1), pp. 62-90.

SALEM A., SOLIMANDO C., *Imparare l'arabo conversando*, Roma: Carocci, 2011.

SAYAD A., *La doppia assenza: dalle illusioni dell'emigrato alle sofferenze dell'immigrato*, Milano: R. Cortina, 2002.

SAYAD A., *Les enfants illégitimes, L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*, Paris: Raisons d'agir, 2006.

SAYAD A., *L'immigrazione o i paradossi dell'alterità: l'illusione del provvisorio*, Verona : Ombre corte, 2008.

SCHIAVI FACHIN S. (a cura di), *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Udine: Forum, 2003.

SCHMIDT DI FRIEDBERG O., "La componente araba nell'emigrazione in Italia: elementi per un confronto con altre realtà", in ARKOUN M.; OPERTI P. (a cura di), *Cultura araba e società multi-etnica: per un'educazione*, Torino: Bollati Boringhieri, 1998, pp. 92-100.

SIDOLI, R., "Appartenenza culturale e apprendimento dell'italiano L2: bambini arabofoni nella scuola italiana", in BRANCA, P. e SANTERINI, M., (a cura di), *Alunni arabofoni a scuola*, Roma: Carocci, 2008.

SIGUÀN M., MACKEY W.F., *Educazione e bilinguismo*. Nuoro: Insula, 1992.

SOTGIU L., *Le minoranze linguistiche nel mondo arabo*, Tesi di dottorato di ricerca, La Sapienza, Roma 2014.

STOLLE, A.K., "Integrationspolitik und -praxis im europäischen Vergleich. Theoretische Diskussion und Darstellung anhand exemplarischer Gesetze und bildungspolitischer Richtlinien", in *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, n. 1. 2013, pp.146-164.

SUSI F., *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Roma: Armando, 1999.

TAHHAN B., *Le statut de l'arabe dans les trois académies de la région parisienne*, Ministère de l'Education nationale, Paris, 1995.

TILMATINE, M., "L'enseignement des langues maternelles en Europe: la fin d'une mystification" in TILMATINE, M., (a cura di), *Enseignement des langues d'origine et immigration nord-africaine en Europe. Langue maternelle ou langue d'Etat?* Paris : INALCO/CEDREA, 1997, pp. 69-101.

VALTOLINA G.G.; MARAZZI A. (a cura di), *Appartenenze Multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni*, Milano: Franco Angeli, 2006.

VEDOVELLI M. "Atteggiamenti linguistici e lingue in contatto" in VEDOVELLI M.; MASSERA S.; GIACALONE RAMAT A., (a cura di), *L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano: Franco Angeli, 2004, pp. 111-139.

VEDOVELLI M., "Obiettivi e quadri teorici di riferimento della ricerca a Torino", in VEDOVELLI M.; MASSERA S; GIACALONE RAMAT A., (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano: Franco Angeli, 2004, pp.17-37, cit. p. 19.

VEDOVELLI M.; MASSERA S; GIACALONE RAMAT A., (a cura di), *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano: Franco Angeli, 2004

VEDOVELLI M, A.A., *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Perugia: Guerra, 2010.

ZAMMUNER V. L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, Bologna: Il Mulino, 1998.

SITOGRAFIA

<http://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/592/439>.

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/prot7734_12.

<http://rpd.cib.unibo.it/sezioni/pedagogia>.

http://ustat.miur.it/media/1083/notiziario_2_2016.pdf.

<http://virgo.unive.it/dar/index.php/il-nostro-progetto>.

http://www.cestim.it/argomenti/35secondegenerazioni/35secondegenerazioni_Sar%C3%A0%20religiosa%20la%20seconda%20generazione_Barbagli_Schmoll.pdf.

<http://www.cittametropolitana.bo.it/sanitasociale/Engine/RAServeFile.php/f/Documenti/3DossierFiglidegliImmigrati.pdf>.

http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm205_90.html.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/swann/>

http://www.esteri.it/mae/normative/normativa_consolare/attivita-culturali/promozionale/lingua/iniziative-promozione/direttiva_486.pdf.

<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+XML+V0//IT>.

http://www.integrazionemigranti.gov.it/Aree-tematiche/Paesi-Comunitari-e-associazioni-Migranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2016/RC_MAROCCO_DE_F.pdf.

http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_EGITTO_DEF.pdf#search=egitto%202016.

http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_TUNISIA_DEF.pdf#search=tunisia%202016.

http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_EGITTO_DEF.pdf#search=egitto%202016.

<http://www.istat.it/it/archivio/204296>.

http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alumni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf.

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524528&dateTexte=&categorieLien=cid>.

<http://www.nonprofitonline.it/docs/dottrinarapporti/231.pdf>.

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1985_num_1_2_982.

<http://www.yallaitalia.it/>

<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Stolle.pdf>.

<https://www.istat.it/it/archivio/190676>.

<https://www.istat.it/it/files/2016/03/Integrazione-scolastica-stranieri.pdf?title=Integrazione+scolastica+degli+stranieri++15%2Fmar%2F2016+-+Testo+integrale.pdf>.

https://www.medicoebambino.com/lib/UE_Conclusioni_26_11_2009_%20su_istruzione_bambini.pdf.

www.secondegenerazioni.it.