

Alma Salem\*  
Cristina Solimando\*\*

*L'insegnamento dell'arabo a studenti arabofoni:  
una tematica attuale e complessa*

*Introduzione*

La lingua araba è caratterizzata da una particolare situazione sociolinguistica, nota con il nome di diglossia. Il parlante arabo acquisisce sin dalla nascita il dialetto, lo usa per la comunicazione di tutti i giorni, in famiglia, con gli amici, e impara la lingua standard a partire dall'età scolare. Se da un lato questa rappresentazione potrebbe non apparire come un fatto eccezionale, dall'altro la divergenza tra lingua standard e dialetto in termini di utilizzo e di percezione da parte dei parlanti è particolarmente accentuata nel mondo arabo: ciascun arabofono ha come lingua madre un dialetto ma, come spesso accade, vede nella lingua classica il veicolo unico di valori culturali, religiosi e identitari.

Lo studio che presentiamo intende illustrare il legame che una categoria particolare di arabofoni, vale a dire la seconda generazione di arabi che vive in Italia, ha con la lingua araba. Nel sistema scolastico, il pluralismo linguistico e culturale è diventato oggi non solo un dato di fatto ma un elemento di arricchimento della scuola italiana, che si è così trasformata in luogo ideale per la mediazione linguistica e per i delicati processi di

---

\* Alma Salem è esperta linguistica di lingua araba all'Università degli Studi di Napoli "l'Orientale" e docente a contratto all'Università degli Studi Internazionali di Roma UNINT.

\*\* Cristina Solimando è ricercatrice di Lingua e Letteratura araba all'Università degli Studi Roma Tre. Le due autrici hanno collaborato alla stesura dell'intero contributo. Per ragioni accademiche, Cristina Solimando si assume la responsabilità dei par. "Introduzione", 1, 2 e Alma Salem del par. 3.

costruzione dell'identità in una società sempre più multiculturale. La questione della seconda generazione di immigrati non viene più presentata come fattore di difficoltà, bensì di pluralità linguistica e culturale alla luce di un continuo processo di negoziazione identitaria e sociolinguistica. È all'interno di questo contesto che si sono concretizzate le teorie di una educazione scolastica plurilingue e, sempre alla luce di questa nuova visione della scuola italiana, si è iniziato a inserire, sebbene in modo tutt'altro che sistematico e capillare, l'insegnamento nelle scuole secondarie di lingue extraeuropee come l'arabo e il cinese.

I giovani arabi di seconda generazione rappresentano un caso particolarmente interessante: come tutti i bilingui, mostrano di padroneggiare due codici, l'italiano e un dialetto arabo, ma il termine "lingua araba" non sempre coincide con la lingua di cui hanno la perfetta padronanza bensì viene spesso riferito alla lingua classica, depositaria del patrimonio letterario e religioso del mondo arabo. Questo studio intende esaminare le 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 allo scopo di definire il contesto in cui si inserisce l'insegnamento dell'arabo nelle scuole e nelle università italiane. A tal fine saranno analizzate le loro attitudini linguistiche, l'uso dell'arabo nella vita quotidiana e il loro bi-plurilinguismo, senza ovviamente trascurare il legame con il paese di origine, il ruolo della lingua araba nel mantenerlo vivo e il ruolo dei genitori nella trasmissione della lingua e cultura araba ai propri figli all'interno del contesto immigratorio.

Dopo una breve disamina delle caratteristiche diglossiche dell'arabo e del concetto di bilinguismo, sarà presentata l'indagine basata su un questionario somministrato a 145 studenti arabofoni di seconda generazione (45 universitari, 40 studenti della scuola secondaria di II grado, 30 della scuola secondaria di I grado e 30 della scuola primaria), nati in Italia o arrivati prima dell'età scolare e con uno o entrambi i genitori di origine araba.

### 1. *La lingua araba tra realtà e costruzione identitaria*

Ormai da diversi decenni si parla di diglossia, pluriglossia, *continuum* diglossico, arabo mediano. Riportiamo qui la definizione che ha dato inizio al dibattito sulla realtà sociolinguistica araba (Ferguson 1959: 325):

«La diglossia è una situazione linguistica relativamente stabile in cui, in aggiunta ai dialetti originari della lingua (che possono comprendere una varietà standard o standard regionali), vi è una varietà sovrapposta molto

divergente ed altamente codificata (spesso grammaticalmente più complessa), veicolo di un vasto e rispettato corpus letterario, sia di un periodo precedente sia di un'altra comunità linguistica, che viene usata per lo più per scopi formali e nella forma scritta, ma che non è mai usata da nessun settore della comunità per la comune conversazione»

Con il termine 'diglossia', Ferguson intende descrivere una comunità caratterizzata dai seguenti aspetti: 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 ordinaria. Ferguson parla anche della differenza di prestigio come una delle proprietà fondamentali della diglossia, tanto che molto spesso gli arabofoni negano al dialetto il suo essere lingua materna. La situazione di diglossia è diversa da quella di compresenza di una lingua standard con i suoi dialetti: la differenza sta nel fatto che nella situazione di diglossia nessun segmento della comunità parlante usa la varietà H per la normale conversazione quotidiana; anzi, l'eventuale suo uso viene sentito dagli altri parlanti come artificiale e ridicolo. La lingua usata in casa presenta scarse variazioni tra parlanti colti e parlanti meno colti; ciò significa che in una società diglossica, la varietà alta non si acquisisce nascendo nella famiglia giusta, ma andando a scuola.

Sebbene la teoria fergusoniana sia stata accusata di essere troppo rigida da studiosi quali Mitchell (1994), Holes (2004) e Bassiouney (2009) che preferiscono presentare la situazione linguistica come caratterizzata da diversi livelli linguistici all'interno dei due poli descritti da Ferguson, è certo che la percezione da parte degli arabofoni rimane strutturata in termini dualistici. Il binomio lingua-identità è declinato in termini di lingua classica-identità. Ciò che definisce i confini del mondo arabo non è tanto la religione islamica, diffusa ben oltre i confini arabi, ma la lingua: l'idioma che accomuna la comunità araba è quello in cui il Testo Sacro è stato rivelato, vale a dire la *fushà* 'la più pura'.

L'attribuzione di valori identitari alla varietà classica è particolarmente evidente nei processi di costruzione dell'identità all'interno dei fenomeni migratori: come risulta da questo studio, i giovani di seconda generazione, pur conoscendo solo superficialmente la loro cultura di origine, hanno la consapevolezza che la lingua araba è veicolo di una cultura secolare e

che essa rappresenta il mezzo privilegiato per conoscere meglio le proprie origini etniche e religiose, per accedere al patrimonio culturale arabo e per sentirsi integrati nel contesto sociale ed educativo italiano.

## 2. *Bilinguismo*

Le definizioni date finora al fenomeno del bilinguismo sono numerose e non sono sempre concordanti: si passa, infatti, da criteri rigidi secondo cui i bilingui possiedono un livello di competenze equivalente in entrambe le lingue come se si trattasse della somma di due monolingui fino a quella estremamente flessibile in base alla quale il bilingue è chiunque sia in grado di esprimersi in più di una lingua. La definizione più convincente è quella di Siguàn e Mackey che descrivono 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» (1992: 30). Vi sono alcune variabili che caratterizzano il bilinguismo:

1. età e modalità di acquisizione delle due lingue;
2. livello delle competenze linguistiche;
3. frequenza e dominio d'uso della lingua;
4. atteggiamento verso il bilinguismo, vale a dire il ruolo che le due lingue esercitano sul piano di costruzione dell'identità.

Il bilingue è capace di separare i due codici linguistici usandoli come sistemi indipendenti; ciò significa che quando si esprime nella lingua A, pronuncia e costruisce frasi seguendo solo le regole di questa lingua. La separazione tra i due sistemi linguistici inizia in età infantile e non è mai perfettamente completa dal momento che spesso si verificano interferenze tra le due lingue. L'equilibrio tra la lingua principale e la seconda lingua è basato sull'influenza che le circostanze sociali e le dinamiche sociolinguistiche esercitano molto spesso sulla coesistenza delle due lingue e questo perché attraverso la lingua, l'individuo esprime la sua appartenenza a un gruppo e rivendica la propria identità.

La prima difficoltà nella valutazione della competenza linguistica di un bilingue risiede nella pluralità degli aspetti da considerare: accanto alle competenze semantica, morfosintattica e lessicale non deve essere trascurata la padronanza sociolinguistica, vale a dire la capacità di distinguere le diverse modalità e i diversi contesti di uso della lingua. È raro trovare un bilingue perfetto, che possiede la completa competenza in tutti gli aspetti

nelle due lingue; d'altro canto, è più comune il bilingue che presenta una maggiore padronanza in una lingua, che definiamo lingua principale, o che dimostra maggiori competenze in alcuni aspetti della lingua A e in altri della lingua B. Infatti, sono molti casi in cui un parlante comprende e parla due lingue, ma è in grado di leggere e scrivere solo in una; questo accade quando il bilingue comunica all'interno dell'ambiente domestico una varietà dialettale della stessa, come nel caso dei soggetti arabofoni esaminati in questa ricerca.

### 2.1. *Bilinguismo e insegnamento della lingua materna: il caso dell'arabo*

L'importanza che la lingua materna ricopre nel processo di trasmissione dell'identità culturale è ormai un dato incontestabile<sup>1</sup>. Beacco (2005: 9) sottolinea che l'identificazione della lingua materna può cambiare all'interno del contesto migratorio in cui il bambino cresce dal momento che è spesso esposto alla lingua del paese ospitante quando questa viene usata, ad esempio, da fratelli o sorelle. In tal caso si parla di 'bilinguismo migrante', definizione con la quale ci si riferisce a una situazione in cui il bilingue percepisce entrambe le lingue come materne (De Renzo 2014: 182). In tali contesti, accade spesso che la lingua del paese di origine riveste un valore identitario e di appartenenza culturale indipendentemente dal suo livello di padronanza linguistica. Questa considerazione porta, oltre a un ripensamento del concetto di lingua madre, alla necessità di adottare delle politiche scolastiche consapevoli, che tengano conto del legame degli studenti immigrati (o figli di immigrati) con la loro lingua di origine e dell'importanza che il suo insegnamento esercita nel processo di integrazione e socializzazione dei giovani.

L'intensificarsi dei movimenti migratori ha spinto l'Unione Europea a riflettere sull'adozione di politiche adeguate al nuovo contesto sociale e linguistico in cui le scuole devono operare. Le prime direttive sull'educazione dei figli di migranti hanno assunto un carattere assimilazionista volto all'inserimento degli studenti stranieri nella cultura del paese ospitante trascurando la lingua e i riferimenti culturali del paese di origine. Solo a partire dagli anni Settanta si è fatta strada la consapevolezza di dover impostare

---

<sup>1</sup> Vedi Vedovelli M., A.A. (2010). *Il plurilinguismo come risorsa etica e cognitiva*, Perugia: Guerra; Balboni P. E. (1996). *Educazione bilingue*, Perugia: Guerra; Schiavi Fachin S. (a cura di). (2003). *L'educazione plurilingue: dalla ricerca di base alla pratica didattica*, Udine: Forum; Gilardoni S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*, Milano: EDUCatt.

le politiche linguistiche europee sul multiculturalismo e sull'insegnamento delle cosiddette lingue di immigrazione nelle scuole.

L'inserimento dell'arabo nei programmi scolastici ha, sin dall'inizio, evidenziato le difficoltà dovute alla natura diglossica (o pluriglossica) di questa lingua: insegnare lo standard, nonostante questa rappresenti la varietà nella quale il mondo arabo si riconosce, significa insegnare una lingua che non è materna e della quale gli studenti arabofoni non hanno spesso alcuna competenza. Il loro unico contatto con l'arabo standard avviene attraverso i programmi dei canali satellitari, la frequentazione di corsi legati alle moschee e a casa grazie all'impegno dei genitori che decidono di insegnare loro le prime nozioni linguistiche. Le proposte finora avanzate volte all'insegnamento di un dialetto si sono scontrate con le difficoltà dovute alla scelta di quale dialetto insegnare e con l'opposizione da parte delle autorità dei paesi arabi che, oltre a non considerare le varietà dialettali degne di essere insegnate, guardano all'arabo standard come all'unico strumento di accesso al patrimonio culturale e religioso arabo.

Le differenze tra i sistemi educativi europei ostacolano l'applicazione di qualsiasi progetto comune. Infatti, ogni paese ha sviluppato la sua politica in considerazione dei seguenti criteri:

- » i contesti migratori;
- » le politiche migratorie e, soprattutto, d'integrazione;
- » i principi fondatori delle nazioni, che si riflettono nelle filosofie dei sistemi educativi.

I programmi di insegnamento dell'arabo nelle scuole europee sono stati realizzati seguendo tre modelli:

- » 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.
- » assunzione della piena responsabilità educativa da parte del paese ospitante, come in Svezia, Olanda, Danimarca e alcuni Länder tedeschi.
- » assunzione del compito di insegnare la lingua di associazioni private con il sostegno delle autorità locali, come avviene ad in Gran Bretagna.

Esamineremo nel prossimo paragrafo le politiche linguistiche e le scelte compiute in Italia in considerazione dei dati relativi al flusso migratorio proveniente dai paesi arabi.

### 3. *Immigrati arabi in Italia*

Il fenomeno dell'immigrazione dai paesi arabi in Italia è relativamente recente, anche se si tratta di una realtà che si afferma e si consolida giorno dopo giorno.

Secondo gli ultimi dati Istat, i cittadini di origine araba rappresentano il 20,6% del totale degli stranieri regolarmente soggiornanti in Italia il 1° gennaio 2017<sup>2</sup>.

La maggior parte, ossia il 95,7 %, proviene da quattro paesi del Nord Africa: il 61% dal Marocco, il 14,2% dall'Algeria, il 3,3% dalla Tunisia e il 17.1 % dall'Egitto. Il resto, il 4,3 %, dagli altri paesi arabi<sup>3</sup>.

Per quanto riguarda i minori di origine araba, essi rappresentano, fino al 1° gennaio 2016, più del 26% dei minori non comunitari<sup>4</sup>, percentuale che tende ad aumentare<sup>5</sup>.

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%. Dal punto di vista linguistico, l'arabo risulta essere la seconda lingua parlata dagli studenti nelle scuole italiane.

Andando per livello scolastico, si evincono le seguenti percentuali:

<sup>2</sup> <[https://www.istat.it/it/files/2017/10/Cittadini\\_non\\_comunitari\\_Anno2016.pdf?title=Cittadini+non+comunitari+++10%2Fott%2F2017++Cittadini\\_non\\_comunitari\\_Anno2016.pdf](https://www.istat.it/it/files/2017/10/Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf?title=Cittadini+non+comunitari+++10%2Fott%2F2017++Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf)> (ultimo accesso 24.11.2017).

<sup>3</sup> Dati elaborati in base alle tabelle Istat, <<http://www.istat.it/it/archivio/204296>> (ultimo accesso 20.12.2017).

<sup>4</sup> I marocchini rappresentano il 16,9%, gli egiziani il 5,2% e i tunisini il 3,9% tunisini. Vedi <[http://www.integrazionemigranti.gov.it/Aree tematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI\\_COMUNITA\\_2016/RC\\_MAROCCO\\_DEF.pdf](http://www.integrazionemigranti.gov.it/Aree tematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2016/RC_MAROCCO_DEF.pdf)> (ultimo accesso 20.12.2017);

<[http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC\\_EGITTO\\_DEF.pdf#search=egitto%202016](http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_EGITTO_DEF.pdf#search=egitto%202016)> (ultimo accesso 20.12.2017);

<[http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC\\_TUNISIA\\_DEF.pdf#search=tunisia%202016](http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapporiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_TUNISIA_DEF.pdf#search=tunisia%202016)> (ultimo accesso 20.12.2017).

<sup>5</sup> <[http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf)> (ultimo accesso 15.12.2017).

- » nella scuola dell'infanzia i marocchini sono il secondo gruppo più numeroso (15,8%) e con i tunisini e gli egiziani, gli alunni arabi nella scuola d'infanzia raggiungono il 20,5%;
- » nella scuola primaria, gli alunni marocchini sono al secondo posto (13,5%) e con gli alunni tunisini ed egiziani, gli alunni arabi raggiungono il 18.1%;
- » nella scuola secondaria di I grado i marocchini sono il terzo gruppo (11,5 %) e con i tunisini e gli egiziani raggiungono il 15,8%;<sup>6</sup>
- » nella scuola secondaria di II grado, i marocchini sono il terzo gruppo (9,3 %) e con i tunisini e gli egiziani raggiungono il 12,7 %.<sup>7</sup>

Secondo i risultati della Fondazione ISMU elaborati in base ai dati del MIUR, la percentuale degli alunni arabi è più alta nella scuola primaria, rispetto alle altre comunità, seguita dalla scuola d'infanzia e, poi, dalla scuola secondaria di I e II grado.

Per quanto riguarda il genere degli alunni, c'è un certo equilibrio tra femmine e maschi marocchini e uno squilibrio per quello che riguarda gli egiziani (42,4% delle femmine contro il 57,6% dei maschi).

Per verificare la necessità di inserire l'insegnamento della lingua araba nelle scuole in cui si registra una maggiore presenza di alunni arabi, si è ritenuto opportuno effettuare una ricerca sul campo, somministrando un questionario strutturato ad alunni di alcune scuole della capitale e a studenti universitari delle Università di Roma (La Sapienza, Roma Tre, Unint) e dell'Università degli Studi di Napoli 'L'Orientale'<sup>8</sup>. 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.

Tutti gli intervistati appartengono alla seconda generazione, sono quindi nati in Italia o arrivati in età prescolare e hanno uno o entrambi genitori di origine araba, non importa di quale paese arabo. Ai fini della ricerca non si è fatta alcuna distinzione fra gli arabofoni con o senza cittadinanza italiana.

---

<sup>6</sup> A questo riguardo, c'è un maggior divario in termini di percentuale, pari al 3.7%, rispetto ai rumeni.

<sup>7</sup> Anche in questo caso si registra un maggiore divario, in termini del 5.6%, con i rumeni.

<sup>8</sup> 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.



Il campione scelto è formato da 145 informanti, divisi in quattro sottocampioni a seconda del livello di studio: 45 universitari, 40 studenti della scuola secondaria di II grado, 30 della scuola secondaria di I grado e 30 della scuola primaria. 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.

In una fase successiva della ricerca è stata sviluppata una tabella generale che include tutto il campione, in seguito rielaborata, 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 quanto riguarda il questionario, le domande rivolte agli intervistati sono state le seguenti:

1. “Conosci una variante dialettale araba? Se sì dove l’hai imparata?”
2. “Conosci l’arabo standard moderno? Se sì dove l’hai imparato?”
3. “Ti piacerebbe / ti sarebbe piaciuto imparare l’arabo nella scuola italiana? e perché?”
4. “Quale arabo avresti voluto imparare: L’arabo standard – Una variante dialettale – Tutti e due”
5. “Secondo te, sarebbe meglio che l’arabo sia insegnato anche ai tuoi compagni italiani?”

Con riferimento al primo quesito, il 99% del campione afferma di sapere almeno una variante dialettale araba,<sup>9</sup> appresa a casa e, in alcuni casi, anche nel paese di origine.

Il 25% del campione considera il dialetto una lingua a sé.

La ricerca empirica dimostra che considerare il dialetto una lingua a sé è maggiormente sentito dagli scolari della scuola primaria e secondaria di

---

<sup>9</sup> Le varianti registrate sono state 12: marocchino, algerino, libico, tunisino, egiziano, sudanese, siriano, palestinese, giordano, iracheno, yemenita, kuwaitiano

Il grado, percentuale che tende a decrescere presso gli studenti della scuola secondaria di II grado e dagli universitari. Infatti, il 57% degli scolari della scuola primaria considera il dialetto una lingua a sé, seguito dal 23% degli scolari della scuola secondaria di I grado.

Per quanto riguarda il secondo quesito, ossia se conoscono l'arabo standard moderno e dove lo hanno imparato, 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), mentre il 30% scrive molto male o addirittura non sa scrivere.

L'arabo standard per il 32% degli intervistati si apprende nelle scuole legate alle moschee<sup>10</sup>, per il 24% a casa con i genitori, principalmente con la madre, per l'11% presso i centri culturali in Italia, il 9% nelle scuole dei paesi di origine, il 7% nelle Università o nelle scuole pubbliche in Italia, il 5% nelle scuole arabe di Roma.

Differenziando per livelli di istruzione, sottolineiamo che tra gli universitari ben il 23% di essi apprendono l'arabo standard a casa con i genitori, tra gli scolari della scuola secondaria di II grado il 44% e il 56% degli scolari della scuola secondaria di I grado studiano l'arabo standard nelle scuole delle moschee. Per quanto riguarda la scuola primaria, il 26% degli scolari apprende l'arabo standard a casa.

Se analizziamo i risultati secondo la variabile 'paese di origine' notiamo che l'arabo standard si apprende a casa con i genitori per gli egiziani (43%), nelle scuole legate alle moschee per i marocchini (58%) e per gli appartenenti ai paesi del Mashreq (37%), nei centri culturali soprattutto per i tunisini (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.

Da sottolineare l'alta percentuale degli egiziani (26%) che hanno studiato l'arabo nelle scuole o nei centri culturali in Egitto.

Per quello che riguarda l'apprendimento dell'arabo nella scuola pubblica italiana solo l'8% ha avuto questa possibilità. In risposta alla domanda relativa all'eventualità di imparare l'arabo a scuola il 70% è favorevole a tale ipotesi.

---

<sup>10</sup> La più importante è la scuola legata alla moschea 'Al-Huda' nel quartiere Centocelle a Roma che organizza corsi di lingua araba e cultura islamica 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 che raccolgono più di 400 ragazze e ragazzi di origine araba.

Analizzando questo dato secondo il livello di istruzione, notiamo che la maggioranza degli universitari è favorevole (89%), mentre non lo è soprattutto il sottocampione degli informanti della scuola primaria (53%).

Passando alla variabile del genere, si nota che le femmine (75%) sono più favorevoli dei maschi (60%) all'insegnamento dell'arabo a scuola.

Quanto al paese di origine, invece, i tunisini con gli algerini e i libici sono i meno favorevoli a tale ipotesi.

Sui motivi che spingerebbero il campione a essere favorevole all'apprendimento dell'arabo a scuola, appare al primo posto (31%) la facilità dell'apprendimento, agevolata non solo dalla giovane età, che rende più facile imparare le lingue, ma anche dalla possibilità di condividere con i propri coetanei tale esperienza.

La seconda motivazione è di natura linguistica (19%), essendo considerata la lingua araba una lingua internazionale, espressione di una civiltà e cultura di grande rilevanza per gli intervistati.<sup>11</sup>

La terza motivazione è di natura socioculturale (16%), che ravvisa nella lingua araba una potenzialità in grado di facilitare l'integrazione e la comprensione di una serie di dinamiche proprie del mondo arabo.<sup>12</sup>

La quarta motivazione addotta dagli intervistati è di natura pratica (14%).<sup>13</sup>

Seguono motivazioni di carattere identitario (10%<sup>14</sup>) e legate alle prospettive di lavoro (3%).<sup>15</sup>

Il 35% degli intervistati sono contrari alla possibilità di apprendere la lingua araba a scuola perché ritengono che la lingua sia molto difficile e graverebbe ulteriormente sul loro impegno scolastico<sup>16</sup>

<sup>11</sup> Tra le risposte più significative: «è una lingua importante parlata da molti, dovrebbe avere importanza e spazio come il francese e lo spagnolo», oppure «perché l'arabo è una lingua internazionale».

<sup>12</sup> Tra le più importanti argomentazioni: «avrebbe facilitato l'integrazione e avvicinato i due mondi: occidentale e orientale» e «sarebbe stato meglio per capire ciò che sta succedendo nel mondo arabo».

<sup>13</sup> Le risposte più significative sono: «magari, così non sarei dovuto andare i sabati e le domeniche alla scuola della moschea» e «la scuola della moschea è molto lontana, la scuola mia è più vicina e comunque è un ambiente più familiare per me».

<sup>14</sup> Una delle risposte è: «era giusto darmi l'opportunità ad imparare la mia lingua di origine. L'arabo è la mia metà, anzi sono arabo e devo imparare la mia lingua a scuola».

<sup>15</sup> «Bisogna studiare l'arabo anche a scuola perché è molto richiesto nell'ambito lavorativo».

<sup>16</sup> Tra risposte le più significative: «no, perché nella scuola italiana bisogna imparare l'italiano e non l'arabo, se no mi confondo» e «no, una materia di più, per favore no, anche perché l'arabo è molto difficile».

Prendendo in considerazione una caratteristica fondamentale della lingua araba, ovvero la diglossia o pluriglossia, si è posta la domanda su quale arabo insegnare a scuola: 1. l'arabo standard moderno, 2. una variante dialettale araba, 3. l'arabo standard insieme ad una variante dialettale.

Dalla ricerca è emerso che il 31% vorrebbe imparare solo l'arabo standard moderno, l'8% solo una variante dialettale, il 58% l'arabo standard e il dialetto e il 3% non lo sa o non ha risposto.

Analizzando le risposte secondo il grado di istruzione, il genere e il paese di origine si evince che è l'arabo standard ad essere preferito, soprattutto per gli studenti della scuola secondaria di II grado (48%), per i maschi, per gli appartenenti ai paesi del Mashreq (45%), i marocchini (36%) e gli egiziani (29%). I tunisini sono i meno interessati all'arabo standard.

Da parte sua, l'arabo dialettale riscontra un particolare gradimento dal 17% degli scolari della scuola secondaria di I grado, seguiti da quelli della scuola elementare. Le femmine, i tunisini e gli appartenenti ai paesi del Mashreq sono più favorevoli degli altri all'apprendimento solo del dialetto, mentre nessun egiziano vuole imparare solo il dialetto.

La possibilità di imparare l'arabo standard e il dialetto è vista favorevolmente dagli universitari (67%), dagli egiziani (71%), dai tunisini e dai libici (65%), dai marocchini (54%) e, infine, dagli appartenenti ai paesi del Mashreq (41%).

Venendo all'ultima domanda, ossia la possibilità che i coetanei italiani possano apprendere la lingua araba a scuola, l'80% del campione si è dimostrato favorevole<sup>17</sup> contro il 20%.<sup>18</sup>

In particolare, la grande maggioranza degli universitari sarebbe stata favorevole (93%), laddove il 30% degli alunni della scuola primaria e secondaria di I grado non lo sarebbe stato.

Scendendo ancora nel dettaglio, le femmine sono più favorevoli dei maschi al coinvolgimento dei compagni italiani nello studio dell'arabo a scuola così come gli appartenenti al Mashreq (83%) al contrario dei tunisini e dei libici (76%).

---

<sup>17</sup> Tra le motivazioni addotte in proposito, le principali sono state: "Così anche i miei amici scoprono l'importanza della lingua araba"; "Mi piacerebbe poterlo parlare anche con i miei compagni a scuola"; "Magari, così potrei finalmente essere il più bravo, e prendere voti più alti di miei amici".

<sup>18</sup> Fra le motivazioni del rifiuto di una tale ipotesi: "No, adesso ho qualche vantaggio se lo imparano anche loro non avrò nessun vantaggio"; "No, non voglio mi sento in imbarazzo".

## BIBLIOGRAFIA

BASSIUONEY R. (2009). *Arabic Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

BEACCO J.-C. (2005). Langues et répertoire de langue: le plurilinguisme comme manière d'être en Europe. In: *Etude de référence du Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Unité des politiques linguistiques.

BORRINI C., DE SANCTIS G. (a cura di). (2016). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico, a.s. 2015/2016*. Roma: MIUR, Ufficio di Statistica.

DE RENZO F. (2014). Educazione linguistica e plurilinguismo nell'Italia di oggi. In: Lo Castro G., Porciani E., *Visitare la letteratura. Studi in onore di Nicola Merola*. Pisa: ETS, 175-191.

FERGUSON C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 2, 325-340.

HOLES C. (2004). *Modern Arabic. Structures, Functions and Varieties*. Chicago: Georgetown University Press.

MITCHELL T. F., S. EL-HASSAN. (1994). *Modality, Mood and Aspect in Spoken Arabic. With special reference to Egypt and the Levant*. London and New York: Kegan Paul International.

SANTAGATI M., ONGINI V. (a cura di). (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali: Rapporto nazionale A.s. 2014-2015*. Milano: Fondazione Ismu.

SIGUÀN M., MACKAY W.F. (1992). *Educazione e bilinguismo*. Nuoro: Insula.

*Sitografia:*

<[http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI\\_COMUNITA\\_2016/RC\\_MAROCCO\\_DEF.pdf](http://www.integrazionemigranti.gov.it/Areetematiche/PaesiComunitari-e-associazioniMigranti/Documents/RAPPORTI_COMUNITA_2016/RC_MAROCCO_DEF.pdf)>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<[http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapportiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC\\_EGITTO\\_DEF.pdf#search=egitto%202016](http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapportiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_EGITTO_DEF.pdf#search=egitto%202016)>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<[http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapportiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC\\_TUNISIA\\_DEF.pdf#search=tunisia%202016](http://www.integrazionemigranti.gov.it/rapportiricercaimmigrazione/Rapporti%20Nazionali/RC_TUNISIA_DEF.pdf#search=tunisia%202016)>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<<http://www.istat.it/it/archivio/204296>>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<[http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014\\_15.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2016/Rapporto-Miur-Ismu-2014_15.pdf)>, (ultimo accesso il 20.12.2017).

<[http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf)>, (ultimo accesso il 15.12.2017).

<[https://www.istat.it/it/files/2017/10/Cittadini\\_non\\_comunitari\\_Anno2016.pdf?title=Cittadini+non+comunitari++10%2Fott%2F2017++Cittadini\\_non\\_comunitari\\_Anno2016.pdf](https://www.istat.it/it/files/2017/10/Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf?title=Cittadini+non+comunitari++10%2Fott%2F2017++Cittadini_non_comunitari_Anno2016.pdf)>, (ultimo accesso il 24.11.2017).