



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea magistrale
in Scienze del linguaggio
(ordinamento ex D.M. 270/2004)

Tesi di Laurea

Gli immigrati adulti di origine araba e l'apprendimento della lingua italiana

Relatore

Ch. Prof. Graziano Serragiotto

Correlatrice

Ch.ma Prof.ssa Antonella Ghersetti

Laureanda

Rossana Urso

Matricola 851646

Anno Accademico

2019 / 2020

*Ai miei genitori, per avermi supportato in questi duri mesi con pazienza,
specialmente a mia mamma Gloria per aver revisionato tutta la mia tesi.*

*A Riccardo per essere la mia roccia,
alle mie amiche e compagne di studio da una vita,
alla mia famiglia per credere sempre in me,
al mio relatore professor Graziano Serragiotto e alla mia correlatrice professoressa Antonella
Ghersetti che mi ha accompagnato in questi cinque anni,
al caro professor Yaser Odeh,
Grazie.*

INDICE

المقّمة	6
1. Gli immigrati in Italia	8
1.1 Storia delle leggi migratorie in Italia	8
1.2 Gli immigrati di origine araba: il Maghreb	20
1.3 Gli immigrati di origine araba: l’Egitto	21
1.4 La comunità marocchina in Italia: storia e caratteristiche sociodemografiche	24
1.4.1 La comunità marocchina ed il mondo del lavoro	28
1.4.2 La comunità marocchina e la scuola	29
1.4.3 Le donne marocchine	31
1.5 Segnali di integrazione	33
1.5.1 L’acquisizione di cittadinanza	34
1.5.2 I matrimoni misti	35
2. La scuola italiana e gli alunni stranieri	38
2.1 L’istruzione degli adulti: come funziona in Italia	42
2.2 Lo studente adulto: caratteristiche e problematicità	45
2.3 Lo studente adulto immigrato	48
2.3.1 L’apprendimento linguistico in contesto naturale	48
2.3.2 I bisogni linguistici degli immigrati adulti	50
2.3.3 Processi identitari	52
2.3.4 Possibili difficoltà nell’apprendimento del migrante	54
3. Analisi comparativa della lingua araba e della lingua italiana	56
3.1 La lingua araba	57
3.2 Il Modern Standard Arabic	59
3.3 Il fenomeno della diglossia nel mondo arabo	63
3.4 I dialetti arabi	66
3.4.1 Un interesse crescente verso i dialetti arabi	67
3.4.2 Panoramica sui dialetti arabi	68

3.4.3	I dialetti egiziani	69
3.4.4	I dialetti del Maghreb	70
3.4.5	I dialetti del Marocco	71
3.5	Due lingue a confronto	73
3.5.1	La lingua araba: l'alfabeto, la scrittura e la fonetica	74
3.5.2	Le parti del discorso	75
3.5.3	I nomi	76
3.5.4	I verbi	77
3.5.5	Le particelle	78
3.5.6	Le coordinate e le subordinate	79
4.	Introduzione alla ricerca	81
4.1.	Metodologia della ricerca	81
4.2.	Il campione	82
4.3.	Gli obiettivi della ricerca	83
4.4.	Lo strumento di raccolta dati: il questionario	84
4.5.	Analisi dei dati	86
4.6.	Conclusioni	105
5.	Proposte operative	108
5.1.	Introduzione metodologica	108
5.2.	Le unità didattiche	109
5.2.1.	Unità uno	110
5.2.2.	Unità due	111
5.2.3.	Unità tre	112
5.2.4.	Unità 1, passo 1	114
5.2.5.	Unità 1, passo 2	117
5.2.6.	Unità 2, passo 1	123
5.2.7.	Unità 2, passo 2	128
5.2.8.	Unità 3, passo 1	131

5.2.9. Unità 3, passo 2	138
Conclusioni	142
Bibliografia e sitografia	147
Appendice	157

المقدمة

ولد مشروع هذا البحث من تجربة شخصية: انا مدرسة متطوعة في جمعية "Il Portico" في Dolo وأدرس فيها اللغة الإيطالية للنساء الأجنيات. قمت بنفس نشاط في جمعية "Rivolta" في مدينة Marghera سابقا وحضرت بعض الدروس في جمعية "E-sfaira" في Padova. سمحت لي هذه التجارب معرفة حقيقة الدورات الإيطالية للأجانب التي تنظمها الجمعيات. تُعبر عن التكامل والتعددية الثقافية بشكل جميل وانا منفتحة معها كليا.

من ناحية أخرى، واجهت بعض المشاكل التي دفعتني إلى التساؤل عن طريقة تحسين الوضع. كان المعلمون لاقيتهم معظمهم من المعلمين السابقين المتقاعدين ولديهم كثير من النوايا الحسنة ومعرفة كبيرة بموضوعهم. لاحظت من خلال سيرهم ذاتية عدة مرات انهم يفتقرون إلى المهارات في اللغات الأجنبية وهي مفيدة جداً للطلاب الذين وصلوا إلى إيطاليا حديثاً. وجدت أيضاً بعض الافتقار إلى المعرفة بمبادئ التدريس للبالغين. لقد رأيت بعض المعلمين الذكور يجدون صعوبات فيما يتعلق بالطالبات المسلمات أو بشكل عام مع الطلاب الذين لا يتحدثون اللغة الإيطالية على الإطلاق. ومن هنا فكرت في إنشاء أداة دعم صغيرة للمعلمين الذين كانوا في قاعة مكونة من طلاب بالغين أجنب و خاصة من الدول العربية. يتكون بحثي من خمسة فصول وهي كالاتي: الأول يتكون من لمحة عامة عن وضع المهاجرين في إيطاليا، خصوصاً الذين يأتون من دول عربية، بينما يحلل الفصل الثاني وضع الطلاب الأجنب في إيطاليا مع التركيز على خصائص الطلاب المهاجرين البالغين. يقدم الفصل الثالث تحليلاً مقارناً قصيراً بين اللغة العربية الفصحى واللغة الإيطالية وإشارة صغيرة إلى المسألات اللغوية الرئيسية التي تميز العالم العربي لتزويد المعلمين أو الأطراف المعنية على معرفة بعض المعلومات الأساسية حول اللغة العربية. يمكن أن يسمح التحليل المقارن للمهتمين بالحصول على أفكار لتطوير التدريبات المستهدفة للطلاب العرب. الفصلان الرابع والخامس هما الفصول البحثية: الفصل الرابع يتكون من نتائج استبيان مكتمل من 50 الناطق باللغة العربية. تم إنشاء الاستبيان في شكل رقمي باتباع طريقة مختلطة نوعية وكمية. ينظم الاستبيان في 19 سؤالاً من نوع مختلف و شاركته من خلال شبكة من المعارف. يركز البحث على استكشاف الاحتياجات اللغوية للمجيبين، واهتماماتهم، والعناصر التي يعتبرونها صعبة في اللغة الإيطالية ويركز أيضاً

على إنشاء وحدات تعليمية بناءً على النتائج. يُمكن للمعلمين استخدام الاستبيان كأداة للتعرف على طلابهم وبالتالي اقتراح أنشطة تتكيف مع احتياجاتهم. أوضحت نتائج الاستبيان أن معظم المجيبين يقيموا في إيطاليا منذ أكثر من 5 سنوات ولديهم أعمار مختلفة ومستوى تعليمهم متوسط وعالي. يشعرون بأن لديهم مهارات متوسطة وعالية في اللغة الإيطالية وعندهم اهتمام كبير بتحسين مستواهم في اللغة الإيطالية لأسباب عملية وكذلك لحبهم للثقافة الإيطالية. يعتقد المجيبون أن قواعد اللغة الإيطالية وعلم اصواتها صعبة جداً على الرغم من أن لديهم رأي موضوعي عنها. من هذه النتائج، تم تطوير 3 وحدات تعليمية بهدف تزويد أداة جزئية لاستخدامها في صف يتكون من الطلاب العرب. تُنقسم الوحدات الثلاث إلى خطوتين يمكن أن تكتمل كل منهما في 2-3 ساعات من الدروس. لقد تم تنظيمها وفقاً للمبادئ الحديثة لتدريس اللغة، محاولاً توفير محتوى يمكن استعماله على المستوى الاجتماعي بهدف اكمالها بسهولة من قبل الطلاب البالغين. تركز على الجوانب النحوية لمستويات مختلفة، A1 و A2، مع إدراك أن القواعد النحوية للبالغين ليست موضوعاً مملأ ولكنهم بحاجة إلى تنظيم المعلومات. تأخذ الوحدات أيضاً في الحسبان، خلال مقارنة النظامين الإيطالي والعربي، أي تدخل قواعد اللغة العربية يمكن أن يعقد تعليم اللغة الإيطالية. يتم تقديم الوحدات في تصميم رسومي لطيف ولا تتطلب زحماً إدراكياً مفرطاً. من الواضع نقص تمارين خاصة للطلاب العرب في أدلة اللغة الإيطالية للأجانب، الذين لغتهم الأم بعيدة جداً من الإيطالية. وكذلك يمكن أن تكون التمارين المستهدفة أكثر فعاليةً وتحفيزاً للطلاب. هدف هذا البحث هو تحليل خصائص المجتمعات العربية الموجودة في إيطاليا وتحليل خصائص تعليم المهاجرين البالغين، ثم اقتراح حلول عملية لمساعدتهم على تعليم اللغة الإيطالية بأكثر الطرق الفورية والمفيدة. اللغة هي التضاريس الأولى التي يمكن أن تنشأ عنها حقيقة التكامل والتعددية الثقافية.

1. GLI IMMIGRATI IN ITALIA

In Italia il numero di immigrati attestato il primo gennaio del 2018 supera i 5 milioni secondo le fonti ISTAT. I paesi di provenienza di questi 5 milioni di immigrati sono principalmente: la Romania (1.190.091 persone, pari al 23,1% degli immigrati totali), l'Albania (440.465, 8,6% del totale) ed il Marocco (443.147, 11,9%).¹

Negli ultimi anni stiamo assistendo a una trasformazione dei flussi migratori, con un calo rilevante degli ingressi per motivi di lavoro, un aumento dei ricongiungimenti familiari, ed un incremento degli ingressi legati alla richiesta di protezione internazionale. In Italia si sta verificando una progressiva stabilizzazione dei migranti di più antico insediamento, come i rumeni, gli albanesi, gli ucraini, con quote sempre più elevate di lungo soggiornanti e un numero elevato di cittadini non comunitari che ogni anno acquisisce la cittadinanza italiana.²

1.1 Storia delle leggi migratorie in Italia

Le migrazioni in Italia, a differenza di altri paesi colonialisti come la Francia o l'Inghilterra, sono cominciate in modo più consistente a partire dagli anni '70. Gli altri paesi europei hanno infatti iniziato, soprattutto per quanto riguarda la Francia, ad importare manodopera straniera per venire incontro all'aumento di posti di lavoro nel periodo successivo alla Seconda Guerra Mondiale. Inizialmente questi paesi avevano infatti importato manodopera proveniente dall'interno dei confini europei per poi allargare la richiesta alle colonie ed ex colonie.

Gli studiosi hanno opinioni differenti riguardo i motivi per cui questo fenomeno si sia presentato più tardi in Italia. Secondo Colombo e Sciortino l'inizio dei percorsi migratori è stato incentivato da una situazione economia e sociale favorevole, negli anni Sessanta si assiste infatti al famoso boom economico. Gli studiosi contestano coloro che considerano le cause delle migrazioni legate solamente alle cattive condizioni economiche e sociali interne dei paesi di emigrazione affermando come la scelta dell'Italia sarebbe quindi puramente "casuale"³.

¹ Fondazione Migrantes:

file:///C:/Users/lanza/Desktop/Tesi%20Magistrale/fondazione%20MIGRANTES%20Sintesi%20per%20giornalisti-%20stile%20infografica%20DEF.pdf

² Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La comunità marocchina in Italia, rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, 2018, p.4.

³ COLOMBO, A., SCIORTINO, G., *Gli immigrati in Italia*, Milano, Il Mulino, 2004.

Altri studiosi sostengono invece come l'immigrazione in Italia sia dovuta a una serie di elementi esterni transnazionali piuttosto che secondo una precisa di volontà di scegliere tale paese, le circolari Marcellin-Fontanet, emesse nel 1972 in Francia, avevano limitato, ad esempio, gli ingressi di lavoratori stranieri indirizzando i flussi migratori verso altri paesi.⁴ Colucci sostiene come le motivazioni che hanno incentivato l'inizio delle migrazioni siano molteplici e sovrapposte; per esempio, a partire dagli anni '60, la presenza di studenti stranieri negli atenei italiani ha avuto il ruolo di *starting point* di ulteriori immigrazioni. Gli studenti stranieri iniziarono ad arrivare in Italia alla fine degli anni '50 e la loro presenza crebbe in modo esponenziale negli anni '60 e '70. Molti di loro rimasero poi nel paese in seguito alla conclusione degli studi e diedero il via alle migrazioni dei loro connazionali. Attraverso i permessi di studio arrivarono e arrivano ancora oggi un numero rilevante di giovani i quali utilizzano le motivazioni accademiche per fuggire da situazioni di conflitto e di discriminazione.⁵ Altra componente fondamentale di queste prime migrazioni sono state le lavoratrici domestiche somale, eritree ed etiopi che si sono dirette nell'ex paese coloniale a seguito degli allora colonizzatori rientrati in patria nel periodo post-bellico. Queste cause si sommano quindi a: "specifiche "nicchie" del mercato del lavoro -occupazione domestica, pesca, agricoltura stagionale, vendita ambulante, servizi di basso livello- disertate dalla manodopera autoctona" ⁶ che spingono i lavoratori stranieri a cercare lavoro in Italia.

Durante il boom economico degli anni '60, la conseguente creazione di nuovi posti di lavoro ha permesso dopo molti anni al saldo migratorio italiano di tornare ad essere positivo: in quel decennio si sono registrate infatti più immigrazioni che emigrazioni. Le immigrazioni in questione però non provengono da abitanti di paesi esteri ma per lo più da italiani che, dopo esser emigrati durante i primi del '900, tornano in patria. In questo periodo il bisogno di manodopera viene così sostanzialmente soddisfatto dalle migrazioni interne dal Meridione verso il settentrione e dalle campagne verso i centri urbani: è stato infatti stimato come, nel periodo tra il 1955 e il 1971, circa 9.150.000 persone furono coinvolte nei flussi migratori interregionali italiani.

In questi anni verrà elaborata una delle prime forme di regolamentazione dei flussi migratori tramite la circolare n.51 del 1963 emanata dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale che sancisce la necessità di una autorizzazione degli uffici provinciali del lavoro per l'ottenimento del permesso di soggiorno lavorativo. Tale autorizzazione viene concessa solo previa attestazione della mancanza

⁴ CASTELLI GATTINARA, P., *The Politics of Migration in Italy: Perspectives on Local Debates and Party Competition*, Abingdon-New York, Routledge, 2016, p. 55.

⁵ COLUCCI, M., *Storia dell'immigrazione straniera in Italia, dal 1945 ai giorni nostri*, Roma, Carrocci, 2018.

⁶ CAMPANI, G., *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*, Milano, Unicopli, 2008.

di manodopera locale per il posto di lavoro in questione. Questa normativa darà il via alla “preferenza nazionale” che comparirà e scomparirà nel succedersi dalle varie legislazioni fino ad essere inserita nella legge Bossi-Fini del 2002 insieme al procedimento delle assunzioni all’estero. Gli anni ‘60, per una serie di congiunzioni interne ed esterne al paese, furono uno dei periodi più prosperi per l’Italia per poi esaurirsi con l’inizio degli *anni di piombo*. I fenomeni migratori iniziarono a manifestarsi in modo consistente proprio durante gli anni ‘70; non è però facile capire quali furono le reali dimensioni del fenomeno in quanto l’unica traccia reperibile del numero degli immigrati regolari presenti in Italia si trova nell’archivio dei permessi di soggiorno del Ministero degli Interni. In tale archivio i dossier degli stranieri non venivano aggiornati, per cui se un immigrato emigrava in un altro paese o ritornava nel proprio, nel suo dossier continuava ad essere considerato risiedente in Italia. Tale archivio non ha registrato inoltre la presenza degli stranieri irregolari. Consapevoli di come questi dati non siano quindi particolarmente rappresentativi della reale situazione degli immigrati in Italia di quel periodo, è attestato che nel 1969 il numero di permessi di soggiorno in corso di validità furono 164 mila. Di questi, la maggior parte, si rivelò esser stata concessa a cittadini europei od occidentali. Le migrazioni da paesi non europei iniziarono a verificarsi negli anni successivi: dagli anni ‘70 in Sicilia viene registrata una forte presenza di immigrati tunisini grazie alla vicinanza tra l’isola ed il paese stesso e alla disponibilità di posti di lavoro nel settore primario. Sempre in questo periodo iniziarono ad arrivare migranti provenienti dalle ex-colonie italiane come Eritrea, Etiopia, Somalia e dagli altri paesi del Nord Africa come il Marocco.⁷ Anche i primi arrivi di cittadini algerini si registrarono in questo periodo ma il momento di maggior affluenza avvenne solamente negli anni successivi (soprattutto a seguito dei disordini derivati dall’annullamento delle elezioni del 1991).

Dal punto di vista legislativo si nota come lo Stato italiano abbia sviluppato un sistema normativo di regolazione delle immigrazioni in “ritardo” rispetto agli altri paesi europei. Le prime leggi in materia di immigrazione risalgono al periodo fascista: nel 1926 precisamente una legge decretò la creazione di uffici territoriali per la supervisione degli stranieri presenti nel territorio. Tra il 1929 e il 1930 venne creato un archivio dedicato ai permessi di soggiorno e una serie di controlli ulteriori nelle zone di frontiera.

A seguito di queste normative non ne furono emanate altre se non per tutelare la libera mobilità nell’Europa che si stava costituendo.

⁷ <https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2018/10/10/storia-immigrazione-italia>, 15/09/2019

La sovra citata circolare del 1963 fu una delle prime normative a prendere in maggiore considerazione i lavoratori stranieri introducendo però la tendenza tipica del sistema normativo italiano di rendere difficile l'ingresso regolare per motivi lavorativi in Italia. I vari governi che si sono succeduti negli anni, a differenza di molti paesi europei, non hanno mai promosso politiche di reclutamento di lavoro all'estero, anzi le leggi n. 264 del 1949 e n. 358 del 1961 stabilirono procedure talmente complicate di assunzione di lavoratori stranieri da disincentivare l'ingresso regolare dei migranti. Le norme infatti prevedevano per il datore di lavoro di dover prima accertare l'assenza di lavoratori italiani assumibili per poter assumere un lavoratore straniero. Di conseguenza negli anni '60 si verificò il fenomeno in grande scala degli immigrati che entravano in Italia con un permesso turistico per poi far perdere le tracce di sé e venire poi regolarizzati tramite le sanatorie.⁸ In questi anni infatti non ci fu un particolare interesse istituzionale per quanto riguarda gli immigrati nonostante nel 1978 si scoprì, tramite il rapporto del CENSIS, con sorpresa che gli stranieri erano circa mezzo milione.

Per quanto riguarda invece i rifugiati Colucci ci spiega come: "quello dell'asilo è un altro elemento problematico del sistema italiano, perché fino al 1990 ha potuto chiedere protezione internazionale in Italia solo chi arrivava dai paesi ex sovietici dell'Europa orientale (in base alla clausola della riserva geografica legata al periodo della guerra fredda). Tutti gli altri esuli, con pochissime eccezioni, non potevano ottenere nessuna forma di protezione."⁹

Nel 1986 assistiamo alla promulgazione della prima legge in materia di immigrazione, la legge Foschi. Essa nacque a seguito alla necessità di tutelare i lavoratori italiani residenti all'estero in quanto, con la sottoscrizione della convenzione n.143 dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro, l'Italia aveva dichiarato di impegnarsi a contrastare gli immigrati irregolari e di riconoscere i medesimi diritti al lavoratore straniero di quelli del lavoratore italiano. La legge 943/86 sancì quindi i diritti del lavoratore straniero e introdusse il ricongiungimento familiare; nonostante questi elementi essa rimase comunque una legge irrealistica in quanto rese impossibile al cittadino straniero di arrivare regolarmente in Italia per lavorare e non tenne conto del mercato del lavoro italiano. Non venne infatti modificata la modalità di assunzione del lavoratore straniero da parte del datore di lavoro e non vennero incentivate politiche di integrazione dei migranti presenti nel territorio.

⁸ COLOMBO, A., SCIORTINO, G., *Gli immigrati in Italia*, p.45.

⁹ COLUCCI, M., *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri*, p.70.

Nel 1989 si verificò un evento che portò all'attenzione del mondo politico la questione dell'immigrazione e dei lavoratori stranieri. L'episodio a cui si fa riferimento è l'uccisione di Jerry Masslo, un bracciante sudafricano assassinato a Villa Literno, in Campania, per motivazioni xenofobe.¹⁰ Il suo assassinio ricevette un'attenzione mediatica enorme: un mese dopo la sua morte a Roma si svolse una manifestazione antirazzista a cui parteciparono 200.000 persone, dell'omicidio ne parlò poi tutto il mondo politico italiano ed internazionale, l'ONU e la Chiesa nella figura di Papa Giovanni Paolo II. A partire da questo avvenimento infatti la questione dell'immigrazione diventò una questione politica e di dibattito nazionale. Secondo Colucci questo avvenimento condusse all'emanazione della legge 39/90, cosiddetta Martelli, "arrivata nel 1990 grazie a una spinta molto forte dal basso"¹¹. La legge emanata introdusse l'obbligo di visto per numerosi paesi di provenienza degli immigrati, rafforzò i controlli alle frontiere ed incentivò le espulsioni. Vennero introdotte delle quote di ingressi fruibili da datori di lavoro in cerca di dipendenti da assumere che però rimasero talmente basse da favorire ancora una volta il lavoro illegale. Tra gli aspetti positivi di questa normativa troviamo però l'aver descritto con maggior precisione la figura del rifugiato e del profugo e di aver eliminato le famose "riserve geografiche" che consentivano solo ai profughi degli ex paesi di sovietici di ottenere tale stato.

Dalle zone di confine con la ex Jugoslavia iniziarono ad arrivare in questi anni i migranti provenienti dai paesi Balcanici che si insediarono soprattutto nel Nord Est dell'Italia. Il crollo dell'URSS spinse i cittadini di paesi come l'Albania e la Romania a dirigersi verso l'Italia per motivi lavorativi e di sicurezza.

Nel 1990 l'Italia entrò a far parte della Convenzione di Dublino, il famoso trattato internazionale, che sancì la possibilità di far richiesta di asilo esclusivamente nel primo paese europeo di arrivo del profugo. Tale trattato attribuisce tutt'ora all'Italia un ruolo fondamentale nel controllo delle frontiere e delle migrazioni irregolari, vista la posizione centrale del paese all'interno del Mediterraneo. Tale normativa venne sancita in un periodo in cui gli arrivi via mare di migranti e profughi non erano particolarmente consistenti; in questi ultimi anni è diventata invece una grande fonte di dibattito a causa dell'aumento esponenziale degli arrivi di migranti attraverso il mar Mediterraneo.

Il 1991 fu poi l'anno in cui le migrazioni provenienti dall'Albania raggiunsero dei livelli mai registrati. Se durante gli anni '80 i paesi da cui provenivano gli immigrati erano perlopiù i paesi dell'Asia e

¹⁰ <https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2018/10/10/storia-immigrazione-italia>, 15/09/2019

¹¹ COLUCCI, M., *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri*, p.86.

dell’Africa, da questo momento in poi inizierà il fenomeno delle migrazioni provenienti dall’est Europa. Un episodio chiave è costituito dall’attracco sulle coste baresi della nave cargo *Vlora*, proveniente da Durazzo, e con a bordo 20.000 immigrati clandestini. La nave venne fatta attraccare nel porto di Bari ma le direttive del governo prevedero il rimpatrio immediato dei migranti albanesi. La decisione lasciò esterrefatta sia la cittadinanza barese che i migranti stessi in quanto in precedenza i loro connazionali erano sempre stati accolti. Alcuni dei migranti attraccati riuscirono a darsi alla fuga mentre la maggior parte di essi venne ricondotta nel paese di provenienza.

Nel 1992 venne approvata la legge sulla cittadinanza, criticata da molti studiosi e membri delle associazioni in quanto discriminatoria verso gli immigrati. La legge prevedeva, per poter ottenere la cittadinanza, la residenza in Italia in modo continuativo per un periodo di 10 anni anche per coloro che fossero già presenti nel paese da diversi anni prima dell’emanazione della legge. Si tratta, come affermano Colombo e Sciortino, di una delle leggi sulla cittadinanza più restrittive d’Europa segnale di come lo stato italiano non avesse intenzione di riconoscere l’effettiva presenza sempre più ampia di immigrati e la necessità di questa presenza. La mancanza di leggi che tutelavano i lavoratori stranieri e questo tipo di legislazione così limitante contribuirono e incentivarono le presenze irregolari che continuarono a crescere.

Il governo Prodi, nel 1996, decise di emanare una riforma della legislazione migratoria italiana che venne completata dalla promulgazione della legge 40/1998, nota come legge Turco-Napolitano. La normativa in questione rappresenta il tentativo più ambizioso e concreto di riforma: essa prevedeva infatti il rilascio agli stranieri presenti sul suolo italiano di un permesso di soggiorno di lungo periodo denominato “*carta di soggiorno*”, la creazione di una quota annuale di permessi di soggiorno di lavoro per promuovere gli arrivi di lavoratori stranieri, promuoveva l’assistenza sanitaria anche per gli immigrati irregolari e introdusse il permesso di soggiorno per “protezione sociale”. Vennero, d’altro canto, fissate anche una serie di norme di espulsione e di trattenimento dei migranti molto rigide e furono istituiti i Centri di Permanenza Temporanea in cui gli immigrati irregolari venivano e vengono tutt’ora trattenuti fino alla loro espulsione; questo genere di disposizioni derivano anche da una necessità di adeguamento delle norme previste dal trattato di Schengen che richiedevano maggiori controlli ai paesi europei di confine. Questa legge non si rivelò fallimentare: dal punto di vista degli ingressi irregolari vi fu un effettivo contenimento del fenomeno ma per quanto riguarda l’integrazione e l’arrivo di migranti regolari i risultati furono ben diversi. Nella legge del 1998 non era presente infatti il diritto di voto amministrativo per gli immigrati residenti, non c’era una riforma alla legge sulla cittadinanza approvata solo pochi anni prima, che era stata giudicata da molti

discriminatoria, le famose “quote” di lavoratori non vennero sfruttate in modo corretto a tal punto che in certi anni arrivarono a zero ed infine la “*carta di soggiorno*” non venne trattata dall’amministrazione pubblica con abbastanza importanza.

Nel frattempo, la presenza degli immigrati negli anni '90 iniziò a produrre i suoi effetti anche sul sistema scolastico: nelle classi si registrò una presenza di studenti stranieri sempre più importante e di conseguenza si iniziò a parlare in ambito educativo e politico di educazione interculturale. Nella Circolare della Pubblica Istruzione n. 301 del 1989 si fa per la prima volta menzione esplicita dell’importanza di garantire agli studenti stranieri la possibilità di accesso all’istruzione e all’apporto che diverse culture possono dare all’educazione dell’intera classe. La Circolare n. 205 del 1990 esplicita ancor più la necessità di questo nuovo tipo di educazione affermando come: “L’educazione interculturale avvalorà il significato di democrazia, considerato che la “diversità culturale” va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Pertanto, l’obiettivo primario dell’educazione interculturale si delinea come promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme. Essa comporta non solo l’accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento.”¹²

Il 2001 fu un anno fondamentale per diversi motivi: oltre all’attentato delle Torri Gemelle, evento che cambierà in modo radicale l’opinione pubblica riguardo agli immigrati soprattutto di origine araba, in Italia venne registrata per la prima volta, tramite il censimento dell’ISTAT, la presenza di più di un milione di stranieri regolari.

Con la vittoria del centro-destra alle elezioni politiche del 2001, nel 2002 venne approvata una nuova legge sull’immigrazione, la legge Bossi-Fini. Quest’ultima, in linea con la legge Turco-Napolitano, prevedeva delle modifiche volte a ridurre l’accesso degli immigrati in Italia ed a rendere la loro presenza meno stabile. Tra di esse ricordiamo: l’obbligo di registrazione delle impronte digitali per gli stranieri che richiedevano il permesso di soggiorno, l’aumento dei motivi di espulsione e il raddoppiamento del periodo per cui uno straniero poteva essere trattenuto nei Centri di Permanenza Temporanea (con la legge Turco-Napolitano il periodo massimo era di 30 giorni). Come per la legislazione precedente, anche questa normativa si è dimostrata volutamente disinteressata a promuovere delle politiche attive per l’arrivo di immigrati regolari: infatti il fabbisogno di lavoratori

¹² http://www.educational.rai.it/corsiformazione/interculturale/strumenti/normativa/circolari/circolari_205_90.htm, 25/09/2019

attestato negli anni 2001-2002 ammontava alle 100.000 unità mentre i permessi rilasciati per i lavoratori stranieri non superavano le 20.000 unità, inoltre l'istituto dello *sponsor* (istituito con legge Turco- Napolitano) venne rimosso. Lo *sponsor* era un sistema che prevedeva che un datore di lavoro italiano comunicasse il desiderio di assumere uno specifico lavoratore residente all'estero, permettendogli quindi di arrivare in Italia in modo regolare con un permesso di soggiorno per motivi lavorativi.

Insieme alla legge, venne inoltre promulgata una sanatoria delle domande di permesso di soggiorno, definita "la grande regolamentazione del 2002". Di queste domande ne verranno accettate il 90,5% e verranno così regolarizzati ben 635.000 stranieri. ¹³

In questi anni l'interesse degli studiosi riguardo i fenomeni migratori crebbe in modo esponenziale testimoniando il consolidamento della presenza degli stranieri. Tra il 2005 e il 2011 il numero di stranieri occupati raddoppiò, da 1,1 milione si passò a 2,3 milioni di unità;¹⁴ bisogna inoltre tenere conto, per comprendere quanto questo dato sia significativo, della crisi economica del 2008 che, nonostante abbia colpito anche i lavoratori stranieri, non ha fermato la loro crescita.

Un altro dato che testimonia il radicamento dell'immigrazione nel territorio è il tasso di beni immobili posseduti da immigrati. L'istituto di ricerca Scenari Immobiliari ha stimato che nel 2005 gli stranieri hanno acquistato immobili per 12 miliardi di euro, con un aumento del 5,4 % rispetto all'anno precedente. ¹⁵

Nel biennio 2008-2009 la congiuntura economica legata alla crisi e alla presenza al governo di una maggioranza di centro-destra portarono alla creazione del binomio ideologico "sicurezza pubblica-immigrazione". Da questo momento in poi, una parte della classe politica e dell'opinione pubblica considereranno l'irrigidimento delle normative riguardo i migranti uno strumento fondamentale per ridurre la criminalità; nel 2009 venne emanata la legge n. 94 denominata *Disposizioni di pubblica sicurezza* che prevedeva diverse modifiche alla normativa vigente in precedenza. Tra di esse citiamo: il passaggio dal reato amministrativo a quello penale per la permanenza illegale su suolo italiano, la detenzione massima nei Centri di Permanenza Temporanea (ora Centri di Identificazione ed Espulsione) fino a 180 giorni anche per i richiedenti asilo ed estese a 2 anni il periodo per ottenere la cittadinanza tramite il matrimonio con un cittadino italiano. La legge inoltre abrogò il comma n.5 dell'articolo 35 del Testo Unico sull'Immigrazione, che tutelava l'accesso alla sanità pubblica per

¹³ COLUCCI, M., *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri*, p.139.

¹⁴ ZANFRINI, L., *Il lavoro*, in Fondazione ISMU, *Diciassettesimo Rapporto sulle Migrazioni 2011*, Milano, Franco Angeli, 2012.

¹⁵ COLUCCI, M., *Storia dell'immigrazione straniera in Italia. Dal 1945 ai giorni nostri*, p.146.

tutti coloro che ne avessero bisogno, imponendo ai medici ed al personale sanitario la denuncia dei pazienti privi dei documenti. A seguito della forte opposizione delle associazioni di medici e del personale sanitario, una successiva circolare ministeriale specificò però il divieto per i medici di denunciare i pazienti stranieri irregolari.

Per quanto riguarda la scuola, la circolare n. 2 del 2010, emanata dall'allora ministra dell'istruzione M. Gelmini, ha imposto un limite del 30% rispetto all'intero gruppo classe alla presenza di alunni stranieri, questa normativa è stata contestata da diversi studiosi nell'ambito dell'educazione.

Nel 2008 l'Italia ha stretto un accordo con la Libia riguardo i respingimenti in mare dei migranti irregolari. Nonostante la pratica dei respingimenti in mare sia stata condannata dalla Corte europea dei Diritti dell'Uomo, fino ad oggi l'accordo con il governo libico è rimasto intatto.

Gli arrivi in mare in questo decennio si sono attestati come la modalità di arrivo illegale in Italia più utilizzata, malgrado le misure di respingimento adottate. Nel 2011 arrivarono via mare ben 64.261 migranti di cui 1.500 decedette durante la traversata; nel 2015 il numero di arrivi aumentò in modo esponenziale arrivando alle 153.842 unità.¹⁶ Le motivazioni sottostanti a questo rapido aumento degli arrivi in mare derivavano dalla serie di instabilità politiche che si erano verificate nei paesi del Medio Oriente, tra cui la rivoluzione dei gelsomini in Tunisia, la caduta del regime di Gheddafi in Libia e la guerra in Siria, spingendo sempre più profughi a cercare asilo politico in Europa. A questi si aggiunsero i migranti provenienti dai paesi dell'Africa come la Nigeria, la Somalia e l'Eritrea diretti in Italia per motivazioni lavorative o di asilo. Nel 2011 vennero attestate 37.350 richieste di asilo che si quadruplicarono nel 2016 arrivando a 123.482. Lo stato italiano si è quindi trovato a dover fronteggiare un'emergenza umanitaria che lo ha costretto a rivedere principi fondanti e categorie come quella di rifugiato. Per questo motivo sono stati creati nel 2011, come strumenti di accoglienza straordinaria, gli SPRAR (Sistema di protezione richiedenti asilo e rifugiati) ed i CARA (Centri Richiedenti Asilo). Nel 2014 sono stati creati inoltre i CAS (Centri di Accoglienza Straordinaria)¹⁷ in cui nel 2016 è stato ospitato il 73% dei richiedenti asilo.¹⁸

In questi anni anche le richieste di permessi di soggiorno cambiarono in modo sostanziale: se nel 2011 la maggior parte dei permessi di soggiorno venivano rilasciati per motivazioni familiari (38,9%) e solo l'11,8% erano richiesti per asilo politico e protezione umanitaria, nel 2016 i permessi per motivazioni familiari furono il 45,1% del totale mentre quelli di protezione umanitaria salirono al

¹⁶ *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2017*, a cura di Anci et al., Roma, 2017.

¹⁷ MARCHETTI, C., *Le sfide dell'accoglienza: passato e presente dei sistemi istituzionali di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati in Italia*, in *Meridiana*, n.86, Roma, Viella, 2016.

¹⁸ *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2017*, a cura di Anci et al., p.35.

34,3%. Il governo italiano in questo periodo focalizzò l'attenzione sulla gestione della crisi umanitaria di cui si vide protagonista lasciando in secondo piano la questione degli immigrati economici irregolari. A partire dal 2009 sono stati infatti sistematicamente ridotti o addirittura chiusi i canali dei flussi per i lavoratori stranieri: nel 2012, ad esempio, si arrivò a concedere solamente 17.850 permessi di lavoro non stagionali e, nel medesimo anno, il sistema delle sanatorie scomparve.

In questi ultimi anni non sono state presentate nuove leggi riguardo il tema dell'immigrazione e l'Italia ha messo in discussione, con l'Unione Europea, la Convenzione di Dublino richiedendo una maggior collaborazione con gli altri paesi europei nella redistribuzione dei profughi senza ottenere però successo. Sono state create diverse operazioni di salvataggio in mare, come la *Mare Nostrum*, durata dalla fine del 2013 all'inizio del 2014, per prestare soccorso ai migranti che raggiungevano via mare la Sicilia dalla Libia.

Nel 2017 viene emanato il decreto Minniti-Orlando che prevede una serie di modifiche riguardo l'accesso alla giustizia per i migranti. Vengono quindi istituite delle sezioni speciali in 26 tribunali italiani che si occupano di giudicare le controversie riguardanti il soggiorno dei cittadini non UE, viene abolito l'istituto giuridico per l'appello per i rifugiati che non ottenessero tale stato e viene abolita anche, per coloro che richiedessero il permesso di asilo, l'udienza davanti al giudice sostituendola con un video che il richiedente invia al giudice. "Il piano prevede inoltre un allargamento della rete dei centri per il rimpatrio, gli attuali Cie si chiameranno Cpr (Centri permanenti per il rimpatrio). Si passerà da quattro a venti centri, uno in ogni regione, per un totale di 1.600 posti."¹⁹

A seguito dell'approvazione del decreto Minniti molte associazioni come la Cgil, Arci, Fondazione Migrantes, Baobab, Medici senza frontiere hanno organizzato numerose proteste criticando aspramente l'aumento dei Centri per il rimpatrio a seguito delle numerose denunce per le condizioni disumane in cui venivano trattenuti i migranti al loro interno. Molti giuristi contestano l'incostituzionalità del decreto (art. 111, il diritto a un giusto processo e l'art. 24, il diritto di difesa) e il contrasto con la Convenzione europea sui diritti dell'uomo (art. 6, diritto al contraddittorio) sostenendo soprattutto come l'abolizione dell'udienza rendesse impossibile per il giudice di comprendere appieno la storia del migrante e le motivazioni che lo spingono a richiedere asilo.²⁰

¹⁹ <https://www.internazionale.it/notizie/annalisa-camilli/2017/04/12/decreto-minniti-orlando-legge>, 26/10/2019

²⁰ COLUCCI, M., *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2017*, p.160.

Nonostante questi provvedimenti, la stabilizzazione degli immigrati in Italia continua il suo percorso naturale. I fattori che lo dimostrano sono individuabili nel numero di cittadini italiani di origine straniera (più di 5 milioni nel 2018) e nel ricongiungimento familiare come modalità privilegiata di accesso in Italia (ben il 45, 1% dei permessi di soggiorno rilasciati in Italia sono per motivi familiari). Con il governo di coalizione Movimento 5 Stelle-centrodestra che ha vinto le elezioni nel 2018 si è verificata una sostanziale stretta sulle politiche migratorie in Italia. La leadership del centrodestra detenuta dalla Lega di Matteo Salvini ha promesso maggiori controlli delle frontiere e una maggior attenzione alla “sicurezza nazionale”. Viene emanato di conseguenza il *Decreto Sicurezza* (decreto legge n.113/2018) che si articola in tre parti (un quarto capitolo si occupa delle disposizioni finanziarie e finali) in materia rispettivamente di immigrazione (articoli 1-14), sicurezza pubblica (articoli 16-31) e organizzazione del ministero dell’Interno e dell’Agenzia nazionale per i beni sequestrati o confiscati alla criminalità organizzata.²¹ Una delle novità più rilevanti consiste nell’abrogazione del permesso di soggiorno per motivi umanitari, che fino a questo momento veniva concesso per “gravi motivi umanitari”, aveva una durata di due anni e concedeva l’accesso alla sanità pubblica, all’assistenza sanitaria e al mondo del lavoro. Tale permesso viene “sostituito” da 5 permessi di soggiorno più specifici (“per calamità”, “per protezione speciale”, “per cure mediche”, “per atti di particolare valore civile”) tutti della durata non superiore di un anno. Riguardo al periodo richiesto per l’acquisizione della cittadinanza tramite matrimonio, esso viene prolungato ai 4 anni. La legge sulla cittadinanza n.91/1992 viene ulteriormente modificata aumentando la gamma di reati per i quali si può perdere la cittadinanza italiana, tra cui le attività terroristiche. Per ottenere la cittadinanza inoltre viene richiesto un livello certificato di lingua italiana superiore, cioè il livello B1 invece che l’A2, sia per l’acquisizione tramite matrimonio che tramite legge. Una stretta riguarda anche il reato di invasione di terreni o edifici: l’art. 30 prevede infatti la modifica del reato all’art. 633 del Codice penale in cui si decreta la reclusione da uno a tre anni ed una multa da 103 a 1.032 euro a chi «invade arbitrariamente terreni o edifici altrui, pubblici o privati, al fine di occuparli o di trarne altrimenti profitto²²». E la pena aumenta nel caso in cui il gruppo di occupanti sia superiore a 5 o sia armato, in quest’ultimo caso la pena aumenta a 5 anni di reclusione.

In seguito all’approvazione del *Decreto Sicurezza* il governo ha cambiato approccio riguardo l’accoglienza dei profughi via mare chiudendo i porti e avviando di conseguenza delle lunghe trattative con le navi umanitarie: ricordiamo ad esempio il caso della nave Diciotti nel luglio 2018 e

²¹ <https://www.ilsole24ore.com/art/decreto-sicurezza-e-immigrazione-ecco-cosa-prevede-AES48AcG, 23/10/2019>.

²² <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18A07702/sg, 24/10/2019>.

quello della *Sea Watch 3* che il 29 giugno 2019 è attraccata nel porto di Lampedusa dopo giorni di estenuate trattative con il governo italiano. L'11 giugno 2019 è stato approvato dal Consiglio dei Ministri il *Decreto Sicurezza bis* in cui sono presenti alcuni articoli in contrasto con le norme nazionali e internazionali in materia di soccorso in mare e immigrazione. Il decreto è diviso in 18 articoli: i primi cinque riguardano il soccorso in mare, mentre gli altri si occupano di riformare il codice penale e in particolare la gestione dell'ordine pubblico durante le manifestazioni.²³

Nell'articolo 1 del decreto si stabilisce che il Ministro dell'Interno "può limitare o vietare l'ingresso il transito o la sosta di navi nel mare territoriale"²⁴ per ragioni di ordine e sicurezza, ovvero quando si presuppone che sia stato violato il Testo Unico sull'immigrazione e in particolare si sia compiuto il reato di "favoreggiamento dell'immigrazione clandestina". Questo articolo, nello specifico, è stato criticato da diversi esperti perché pone una questione di conflitto di competenze tra Ministero dell'Interno, Ministero dei Trasporti e delle Infrastrutture e Ministero della Giustizia. È competenza infatti del Ministero dei Trasporti e delle Infrastrutture autorizzare l'entrata di una nave in un porto italiano, inoltre è compito delle procure e del Ministero della Giustizia aprire un'indagine per un'ipotesi di reato di tipo penale come il favoreggiamento dell'immigrazione clandestina.

All'articolo n. 2 si prevede una sanzione che va da un minimo di 10 mila euro a un massimo di 50 mila euro per il comandante, l'armatore e il proprietario della nave "in caso di violazione del divieto di ingresso, transito o sosta in acque territoriali italiane"²⁵. Come sanzione aggiuntiva è previsto anche il sequestro della nave.

All'articolo 4 si prevede lo stanziamento di 500 mila euro per il 2019, un milione di euro per il 2020 e un milione e mezzo per il 2021 per il contrasto al reato di favoreggiamento dell'immigrazione clandestina.

Dal punto di vista degli sgomberi, tramite la circolare emessa il primo settembre 2018 il ministro dell'interno Salvini ha esortato i prefetti ad eseguire gli sgomberi in maniera più rapida, andando a intervenire sulle situazioni di illegalità ed evitando che le occupazioni abusive si protraggano per mesi o anni. Nel documento viene sottolineato come gli sforzi fatti fino a quel momento per combattere il fenomeno delle occupazioni abusive fossero stati poco efficaci. La circolare prevede misure di assistenza per le persone costrette a lasciare gli immobili, come ad esempio un supporto nel trovare un alloggio temporaneo, ma l'accertamento previsto per ricevere questo genere di aiuti

²³ <https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2019/06/18/decreto-sicurezza-bis-cosa-prevede,24/10/2019>.

²⁴ https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/06/14/19G00063/sg_24/10/2019.

²⁵ *ivi*, art. n.2

può avvenire solo in un momento successivo allo sgombero. È facile intuire come la procedura non sia immediata e che costringa di conseguenza le persone sgomberate a passare dei periodi per strada. Si tratta di un provvedimento che rischia di colpire in particolare i centri sociali e gli edifici abbandonati in cui vivono migranti che non hanno a disposizione altre possibili sistemazioni.²⁶ L'obiettivo della circolare è quello di tutelare la proprietà privata, come ha precisato lo stesso Salvini in risposta alle critiche dell'opposizione, e di garantire maggior sicurezza. Massimo Pasquini, segretario nazionale dell'Unione Inquilini, sostiene l'illegittimità di tale legge affermando come: "Una circolare attuativa non può modificare in termini sostanziali una legge, mentre questo è proprio il caso a cui siamo di fronte. La legge Minniti imponeva a Comuni e Regioni di tutelare le famiglie in condizione di "disagio economico e sociale", e di farlo prima degli sgomberi."²⁷

Tra gli sgomberi avvenuti recentemente ricordiamo quella della *Baobab Experience* avvenuto il 13 novembre 2018 a Roma e quello avvenuto il 15 luglio 2019 nell'ex istituto agrario occupato in via Cardinal Capranica nel quartiere di Primavalle, sempre a Roma, in cui dal 2003 vivevano almeno 300 persone tra cui 80 minorenni.

1.2 Gli immigrati di origine araba: il Maghreb

Dal momento che l'Italia è diventata una meta per le migrazioni, l'immigrazione del Maghreb ha assunto un posto di rilievo con una velocità sorprendente. La migrazione, evidente dalla metà degli anni '70, non diventa quantitativamente significativa e statisticamente "visibile" fino agli anni '80. Fino al 1986 la comunità tunisina si era dimostrata essere la più numerosa: le sue dimensioni sono passate dai 584 immigrati regolari nel 1975 ai 5 mila nel 1986. Circa la metà dei migranti tunisini lavorava sulle navi da pesca di Mazara del Vallo in Sicilia. A partire dal 1987 i marocchini diventano invece la comunità più grande superando la comunità tunisina e mantenendo il primato incontrastato, rispetto agli altri paesi del Maghreb, fino al periodo attuale. Nel 1986 i marocchini passano dalle 2 mila e 900 unità a 78 mila nel 1990, contro i 41 mila tunisini nel medesimo anno. Quanto agli algerini, contrariamente ai tunisini e ai marocchini, non sembrano essere attratti dall'Italia come paese di destinazione. Nonostante il loro numero sia aumentato, passando da 1.403 nel 1986 a 4.041 nel 1990, rimangono una parte minoritaria della comunità magrebina in Italia. Come affermano Kouider e Blangiardo: "les Algériens se déclarent souvent en transit ou de passage

²⁶ <https://www.tpi.it/2018/09/02/salvini-sgomberi-occupazioni-abusive/24/10/2019>.

²⁷ <https://www.tpi.it/2018/09/06/circolare-salvini-sgomberi/24/10/2019>.

en Italie et n'ont pas de projet d'insertion dans le tissu économique et social italien" preferendovi paesi come la Francia ed il Belgio, di più antica e consolidata migrazione algerina.²⁸

L'immigrazione maghrebina in Italia, nel primo periodo, è caratterizzata per lo più dalla componente maschile in cerca di lavoro di età compresa tra i 18 ed i 40 anni. Le poche donne che scelgono di emigrare sono inizialmente spinte anche loro da motivazioni soprattutto lavorative piuttosto che da motivi familiari, fattore particolarmente inusuale rispetto alle altre migrazioni attestate in Europa fino agli anni '90 in cui le donne emigravano spinte dal desiderio di raggiungere la famiglia.²⁹

I lavoratori maghrebini che arrivano in Italia in questi primi anni sono poco qualificati e di conseguenza sono impiegati perlopiù come manodopera nelle industrie agro-alimentari o edili. Le piccole e medie imprese metallurgiche e manifatturiere ugualmente li assumono soprattutto nelle regioni del Nord Italia. I maghrebini sono impiegati anche nel settore agricolo, nel commercio ambulante o fisso e nella ristorazione. Si tratta però di lavori principalmente precari e di breve durata. Nella sanatoria indetta in seguito alla legge Martelli del 1990 il 90,5% dei maghrebini, desiderando regolarizzare la propria situazione, si dichiara disoccupato e si iscrive all'Ufficio di collocamento. Questo desiderio di permanenza legale nel paese dimostra come l'Italia sia considerato un paese di installazione definitiva e non una regione di transito. Nei capitoli seguenti verrà analizzato nello specifico la comunità marocchina risiedente in Italia.

1.3 Gli immigrati di origine araba: l'Egitto

La comunità egiziana ha iniziato a formarsi in Italia negli anni '70 anche se, come per le comunità magrebine, le sue dimensioni inizieranno ad essere rilevanti a partire dagli anni '80. Gli egiziani presenti in Italia, in questo primo periodo, sono per lo più maschi, giovani, con un alto livello di istruzione e appartengono alla classe media. Sono attratti dagli stipendi più elevati ma anche dall'aspetto culturale e dalle opportunità sociali. La maggior parte di loro possedeva infatti un impiego prima di migrare in Italia. È stato registrato come, inizialmente, i migranti fossero interessati ad accumulare denaro con lo scopo di tornare in Egitto e di continuare la loro vita nel loro paese natale ma, dopo aver trascorso qualche anno in Italia, questi cambiassero il loro progetto migratorio a causa del miglioramento delle loro condizioni economiche e sociali, integrandosi in Italia e

²⁸ KOUIDER, S., BLANGIARDO, C., *L'émigration algérienne entre liens traditionnels et nouvelles orientations*, in *La Migration au Maghreb*, Bari, 8/9 ottobre 1993, p.10.

²⁹ LABIB, A., *L'immigration maghrébine en Italie: du transit à l'installation*, in *Hommes et Migrations*, n°1194, Parigi, 1996, pp. 26-32.

optando quindi per una permanenza a lungo termine.³⁰ In seguito, molti arriveranno in Italia tramite permessi di lavoro procurati tramite l'aiuto di familiari e amici già presenti in Italia, creando così una comunità egiziana di dimensioni in crescita.

La comunità egiziana, nel corso dell'ultimo decennio, ha registrato un trend di crescita positivo; è passata infatti da 97 mila e 800 presenze nel 2010, a 140 mila e 600 nel 2018, facendo registrare una variazione positiva del 44,3%. La comunità egiziana si distingue ancora per essere caratterizzata dalla componente maschile (gli uomini sono il 68,3% sulla comunità in totale con un aumento del 2,2% rispetto allo scorso biennio) e dalla giovane età dei migranti (con un'incidenza dei minori del 32,9%).

Dal punto di vista familiare notiamo come sia molto alta la tendenza, dalle prime migrazioni fino ad oggi, per i migranti egiziani maschi di contrarre matrimoni con donne italiane. Su 128 matrimoni celebrati nel 2016 in cui almeno un coniuge sia di nazionalità egiziana, come accennato, un esiguo 3,9% riguarda un marito italiano ed una moglie egiziana mentre ben il 94,5% è relativo ad un cittadino egiziano che sposa una donna italiana ed il restante 1,6% coinvolge invece coniugi entrambi stranieri.³¹

La maggior parte dei permessi di soggiorno che sono stati rilasciati per i cittadini egiziani nel 2017 sono di tipo familiare (74,5%), segue la residenza elettiva (11,3%) dimostrando come l'Italia sia considerata come un paese di permanenza per chi vi emigra. Per avere conferma di questo dato possiamo anche considerare le tipologie di famiglie egiziane, intese come: "un insieme di persone legate da vincoli di matrimonio, parentela, affinità, adozione, tutela o da vincoli affettivi. I membri devono coabitare e avere dimora abituale nello stesso Comune"³², di cui una quota importante, pari al 19%, è costituita dalle famiglie con 3 o più figli.³³

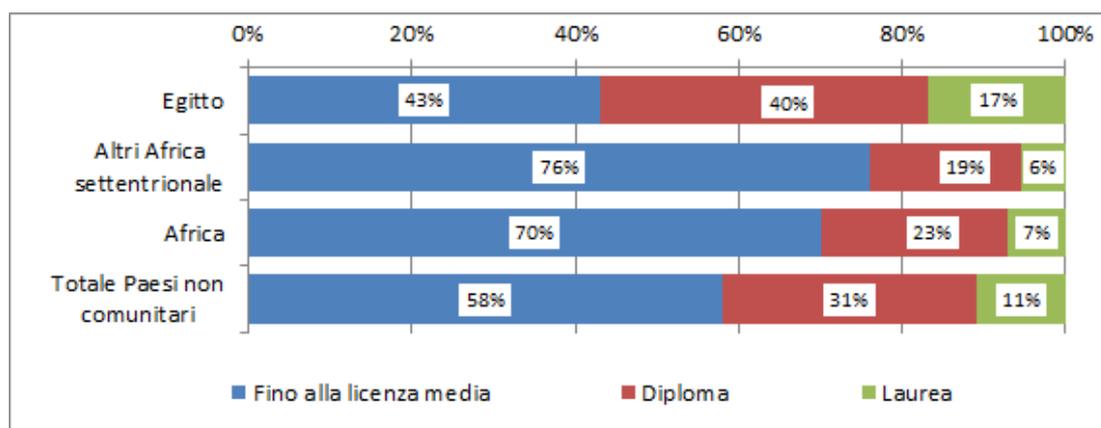
Se analizziamo la comunità in questi anni notiamo come alcune tendenze siano rimaste invariate: osservando difatti il grafico, appare evidente come la comunità egiziana sia distinta tutt'oggi da un livello di istruzione superiore rispetto agli altri immigrati proveniente dall'Africa e dal Nord Africa.

³⁰ STOCCHIERO, A., *Fostering Egyptian local development through diasporic networks in Italy*, in *The Integrated Migration Information System Project*, Roma, 2004.

³¹ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La comunità egiziana in Italia, Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, 2018, p. 42.

³² Decreto del Presidente della Repubblica 30 maggio 1989, n. 223 "Famiglia anagrafica".

³³ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La comunità egiziana in Italia, Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, 2018, p. 35.



Fonte: Elaborazione Direzione Transizione Fasce Vulnerabili - ANPAL Servizi su microdati RCFL – ISTAT

Se osserviamo invece il mondo del lavoro, vediamo come in questi anni il livello di occupazione della comunità egiziana sia sempre stato superiore a quello dei migranti di origine africana e nord-africana.³⁴ Se prendiamo in riferimento i dati degli anni 2016, 2017 e 2018 vediamo come il tasso di occupazione sia leggermente superiore rispetto al totale dei paesi non comunitari e come, rispetto al biennio 2016/2017, abbia subito una variazione positiva del 4% nel 2018.

CITTADINANZA	Tasso di occupazione (15-64 anni)		Tasso di inattività (15-64 anni)		Tasso di disoccupazione (15 anni e oltre)	
	v. %	Variazione 2016/2017	v. %	Variazione 2016/2017	v. %	Variazione 2016/2017
Egitto	59,2%	4,0%	32,2%	-3,7%	12,8%	-1,2%
Altri Africa settentrionale	46,0%	-0,5%	40,8%	0,7%	22,0%	-0,1%
Africa	50,7%	0,7%	35,7%	-0,4%	21,0%	-0,6%
Totale Paesi non comunitari	59,1%	1,3%	30,4%	-0,7%	14,9%	-1,1%

Fonte: Elaborazione Direzione Transizione Fasce Vulnerabili - ANPAL Servizi su microdati RCFL – ISTAT

Dal punto di vista delle differenze di genere nel mondo del lavoro, la comunità egiziana attesta un divario molto consistente tra l'occupazione maschile e quella femminile. Nel 2015 la quota di lavoratrici sul totale di occupati era solo del 2,2% mentre fino al 2016 sale al 3% scendendo di nuovo al 2,4% nel 2017. Le donne egiziane si rivelano quindi essere escluse dal mercato del lavoro e le più giovani tra di loro andranno a rientrare nella categoria dei giovani NEET, *Not in Employment*,

³⁴ *ivi*, p. 39.

Education and Training, costituendo nel 2017 il 73,7% della comunità presa in esame, una differenza notevole rispetto alla componente maschile.

Tra i settori lavorativi, nel 2018, si attesta come quello del commercio e della ristorazione (44%) sia il settore in cui lavora la maggioranza della comunità egiziana. Al secondo posto (26%) troviamo il settore dell'industria mentre al terzo posto (20%) quello dei trasporti e servizi alle imprese.³⁵

1.4 La comunità marocchina in Italia: storia e caratteristiche sociodemografiche

In questo capitolo prenderemo in analisi la comunità di origine araba più ampia sul suolo italiano, cioè quella proveniente dal Marocco. Come abbiamo già visto in precedenza i marocchini si posizionano al terzo posto come comunità straniera nel 2018 con 443 mila presenze regolari registrate.

L'immigrazione della comunità marocchina in Italia è iniziata in un periodo successivo rispetto a quella verificatasi per paesi come la Francia in cui si attesta la presenza sin dal periodo della colonizzazione a seguito della necessità da parte dello stato francese di importare manodopera straniera. Le prime migrazioni dal Marocco verso l'Italia si registrano, come per le altre comunità straniere, solamente a partire dagli anni '70. Rimandiamo al capitolo 1.1 per un'analisi delle motivazioni favorevoli interne all'Italia che hanno incentivato l'aumento delle immigrazioni.

Ulteriori motivazioni che possono aver spinto i marocchini a scegliere l'Italia come paese di destinazione possono essere: la prima crisi petrolifera, *oil shock*, del 1973 che sconvolse il mondo arabo, le politiche restrittive per l'immigrazione adottate dagli altri paesi europei in cui il fenomeno migratorio era iniziato anni prima, ad esempio *les circulaires* Marcellin-Fontanet che sanzionavano l'espulsione degli immigrati che avessero perso il lavoro, ed in generale una situazione politica ed economica altalenante ed instabile in Marocco.

Dal punto di vista economico, a seguito del piano quinquennale del 1968 promosso dal Palazzo reale, viene registrata una crescita del 5,6%. Il re promuove la costruzione di dighe, incentiva politiche a sostegno dell'esportazioni e del libero mercato, promuove la costruzione di reti di irrigazione. Tutto ciò però porta un reale beneficio solamente alle classi di latifondisti e di imprenditori arrecando un miglioramento quasi irrilevante alle fasce più povere della società.

Anche dal punto di vista politico questi anni si dimostrano caratterizzati da forti contrasti, il periodo storico tra il 1970 ed il 1999 viene infatti chiamato anche per il Marocco *les années de plomb* a causa

³⁵ *ivi*, p.50.

delle politiche violente e repressive contro gli oppositori del regime di re Hassan II. Lo stato di forza maggiore, indetto agli inizi del 1970 a causa di una serie di rivolte dell'UNEM (*Union Générale des étudiants Marocaine*) e di tentativi di guerriglia tenutisi a Casablanca tra il 1969 ed il 1970, viene revocato solamente il 7 luglio 1970. Nel luglio del 1971 un gruppo di militari cadetti, guidati dal comandante della Casa Reale, attaccano il palazzo reale di Skhirat uccidendo 60 partecipanti al compleanno del sovrano. Re Hassan II rimane illeso ma questo evento così traumatico porterà ad una serie di misure repressive di grande crudeltà che non riusciranno comunque ad evitare che il sovrano subisca un altro attentato il 16 agosto 1972, da cui ne uscirà nuovamente illeso.

Questa breve panoramica della situazione politica negli anni '60 e '70 in Marocco dimostra come le forze che hanno spinto a lasciare il paese in questo primo periodo siano state sostanzialmente la povertà, l'instabilità politica e la mancanza di posti di lavoro.

Negli anni seguenti le tensioni politiche e sociali all'interno del paese continueranno ad essere presenti: le tensioni per il Sahara occidentale con Algeria e Mauritania, la crisi economica degli anni '80 dovuta al calo dei prezzi dei fosfati ed il coinvolgimento al fianco degli americani nella guerra del Golfo alimenteranno i flussi migratori verso l'estero.

Nel 1999 con l'ascesa al trono del nuovo re, Mohammed VI, il palazzo reale si schiera su una posizione più democratica ed attenta ai bisogni del popolo: il re promuove infatti il turismo e le grandi opere pubbliche creando nuovi posti di lavoro. Il successore di Hassan II non riesce però inizialmente a svincolarsi dal peso del periodo degli anni di piombo e deve tutt'ora fronteggiare la crescente tendenza fondamentalista islamica causata dall'espansione dei predicatori *wahhabiti* sauditi nel regno marocchino. In Marocco si sono verificati infatti due attentati, uno nel 2003 a Casablanca e uno nel 2011 a Marrakech per mano dei fondamentalisti islamici. Anche il regno sarà protagonista, nel 2011, della Primavera araba con una serie di manifestazioni caratterizzate da un'altissima partecipazione.³⁶

I primi marocchini che emigrano negli anni '70 in Italia sono perlopiù uomini soli, non qualificati dal punto di vista lavorativo, provenienti dalle campagne alla ricerca di un lavoro. Le mansioni che svolgevano in patria erano umili, si tratta di lavavetri, venditori ambulanti, agricoltori che per primi decidono di esplorare questa nuova meta di destinazione. Questa prima fase, rivelandosi un successo, darà seguito ad un secondo periodo, compreso tra gli anni '80-'90, che sarà considerato da diversi studiosi la fase di consolidamento della presenza marocchina sul suolo italiano. Questi nuovi flussi, che provengono dalle città e sono costituiti da una manodopera più specializzata,

³⁶ VERMEREN, P., *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*, Parigi, La Découverte, 2016.

vedono come protagonisti gli operai che avevano perso il posto di lavoro a causa della crisi dei fosfati. Questi ultimi occuperanno i posti di lavoro nel medesimo settore industriale, specialmente del Nord Italia. I marocchini, in questo periodo, si andranno anche ad inserire nei settori dell'edilizia, dei servizi e dell'agricoltura.

A partire dagli anni '90 il numero di marocchini aumenta progressivamente passando dalle 2 mila e 700 unità nel 1990 a 195 mila nel 2000. Questo periodo si contraddistingue per l'aumento dei permessi di soggiorno per motivi familiari e per il consolidamento della comunità in Italia anche attraverso un crescente numero di matrimoni misti con italiani.

Con il nuovo millennio si registra invece una crescita costante abbastanza omogenea per la comunità con dei rari cali, come nel 2001.

I flussi di ingresso in Italia hanno avuto sin dall'inizio una forte componente irregolare, inizialmente a causa di norme inesistenti e poi da quote di permessi di soggiorno di lavoro inadeguate a confronto della forte richiesta di lavoro proveniente dal Marocco. Questi flussi inoltre continuano a essere un'opportunità di guadagno per gli scafisti che, per un costo minimo di 6.000 euro per traversata, conducono in modo illegale i migranti sulle coste italiane.³⁷

Per arginare questo fenomeno, come abbiamo visto in precedenza, sono state emanate, a partire dagli anni '80, ben otto sanatorie, dimostrando che quella che avrebbe dovuto essere una misura di tipo emergenziale, si è trasformata invece in una procedura regolare.

Anno, provvedimento	Numero di immigrati regolarizzati	Governo
1982, Legge Di Giesi	5.000	I Governo Spadolini
1986, Legge Foschi	105.000	II Governo Craxi
1990, Legge Martelli	222.000	VI Governo Andreotti
1995, Decreto Dini	246.000	Governo Dini
1998, Legge Turco-Napolitano	217.000	I Governo Prodi
2002, Legge Bossi-Fini	647.000	II Governo Berlusconi
2006, Decreto Flussi	170.000	III Governo Berlusconi
2006, Decreto Flussi	350.000	II Governo Prodi
2007, Allargamento Ue ²	444.000	II Governo Prodi
2009, Pacchetto Sicurezza	300.000	IV Governo Berlusconi
2012, Decreto legislativo	99.000	Governo Monti
Totale	2.805.000	

Fonte: Ufficio Pastorale Migranti Torino, 2018

³⁷https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/morocco/Cartographie_des_flux_migratoires_des_Marocains_en_Italie.pdf

Attraverso le sanatorie qui sopra riportate ci si rende conto delle reali dimensioni delle migrazioni irregolari. La prima regolarizzazione a coinvolgere la comunità marocchina è quella promossa a seguito della legge Foschi nel 1986; grazie ad essa circa 19 mila migranti irregolari Marocchini, pari al 18,3% del totale, viene regolarizzato.

Con la legge Martelli assistiamo alla regolarizzazione di ben 50 mila e 500 marocchini, che corrispondono a quasi un quarto degli stranieri totalmente regolarizzati.

Nel 2002 invece, dei 647 mila immigrati regolarizzati 48 mila saranno marocchini.³⁸

Con il decreto flussi del 2006 aumentano le quote di permessi di lavoro previste per i lavoratori marocchini e vengono conseguentemente regolarizzati 50 mila marocchini.

Nel 2009 i marocchini, con 36 mila domande (12,6%) di regolarizzazione, sono la seconda nazionalità di provenienza per numero di richieste nonostante il provvedimento previsto dal Pacchetto Sicurezza limitasse il riconoscimento ai soli lavoratori impiegati nel settore familiare (servizi domestici o assistenza alle persone). Durante la regolarizzazione del 2012 il Marocco, con 15 mila e 600 domande, si pone ancora al secondo posto rispetto alle altre comunità registrando come la quasi totalità delle richieste di regolarizzazione riguardi il settore dei lavori domestici (81,1%, rispetto a una media dell'86,2%) e dei lavoratori dipendenti.³⁹

Le motivazioni principali che nel 2018 hanno spinto ad emigrare in l'Italia sono principalmente i motivi familiari (86,2%) e di lavoro (8%). È stato registrato infatti come la tendenza ad essere raggiunti dalla propria famiglia quando ci si sia stabilizzati nel paese di destinazione sia molto diffusa tra tutti i migranti non europei.

Motivo del permesso	Marocco		Totale non comunitari		Incidenza % su totale non comunitari
	V.%	Variazione % 2017/2016	V.%	Variazione % 2017/2016	
Lavoro	4,0%	-13,0%	4,6%	-5,2%	6,1%
Famiglia	86,7%	8,0%	43,2%	10,9%	14,2%
Studio	0,9%	24,8%	7,0%	7,0%	0,9%
Asilo, richiesta asilo e motivi umanitari	5,3%	-0,7%	38,5%	29,7%	1,0%
Residenza elettiva, religione, salute	3,2%	1,9%	6,7%	5,9%	3,4%
Totale=100%	18.609	6,4%	262.770	15,8%	7,1%

Fonte: Elaborazione Direzione Transizione Fasce Vulnerabili – ANPAL Servizi su dati Istat

Negli ultimi anni si è registrata però una deviazione di tendenza con un calo degli arrivi sostituito da un numero crescente di acquisizioni di cittadinanza. La comunità marocchina ha visto calare, a

³⁸ *ivi*, p. 34.

³⁹ Centro Studi e Ricerche IDOS, *La comunità marocchina in Italia. Un ponte sul Mediterraneo*, Roma, 2013, p.26.

partire dal 2014, i regolarmente soggiornanti di quasi 12mila unità, ma contemporaneamente quasi 23mila cittadini marocchini sono diventati italiani. Oltre alla comunità marocchina si registrano le riduzioni più significative nella comunità cinese (-3,1%) ed in quella albanese (-2,6%).

È necessario sottolineare come, tra i membri della comunità marocchina non aventi la cittadinanza, il 70,3% degli immigrati marocchini possiede un permesso di soggiorno a lungo periodo mentre solo il 30% abbia un permesso di soggiorno che richiede un rinnovo dimostrando, insieme ad altri dati come quelli relativi alla natalità ed ai matrimoni di cui parleremo nei prossimi capitoli, come questa comunità si sia insediata in modo stabile in Italia.

La comunità marocchina regolarmente soggiornante è composta da una percentuale sostanzialmente equilibrata tra la componente maschile e quella femminile: gli uomini occupano il 54,2% del totale mentre le donne il restante 45,8%.

Dal punto di vista dell'età invece i minori da soli rappresentano il 27,4% della comunità marocchina regolarmente residente in Italia. La popolazione di origine marocchina al di sotto dei 30 anni occupa il 40,6% dell'intera comunità portando l'età media, attestata il 1° gennaio 2018, a 33 anni. Nonostante quindi da questi dati si evinca come la popolazione di origine marocchina presente in Italia sia giovane, è notevole come, a confronto con gli altri migranti non comunitari, la percentuale di over 60 sia superiore alla media (7,8%) di 1,2 punti arrivando al 9%.

Dal punto di vista familiare (per definizione di *famiglia* si veda pagina 22) i dati riportano come il tipo familiare più diffuso consista nella famiglia unipersonale (49%). Al secondo posto segue la coppia con figli, per un valore del 25%, di cui il 37% è composta da 1 o 2 figli e per il 19% da 3 o più figli superando di ben 10 punti il tasso medio dei paesi non comunitari. Di interesse molto rilevante è l'età dei figli in quanto vi sono connessi una serie di servizi e di necessità come la scuola ed i servizi sanitari. La comunità marocchina infatti si distingue nell'aver per un 53% bimbi di età compresa tra i 0 e i 5 anni, valore al 16% di sopra della media dei cittadini non comunitari.

1.4.1 La comunità marocchina ed il mondo del lavoro

Dal punto di vista occupazionale uno degli elementi più rilevanti consiste nel grande divario tra il tasso di occupazione femminile e quello maschile. Il tasso di occupazione maschile, nel 2018, arriva infatti al 62,6% mentre quello femminile solo al 23,1%. Questo dato si dimostra molto al di sotto della media occupazionale femminile delle migranti non comunitarie, che arriva invece al 45,9%, rispetto al totale degli occupati stranieri non comunitari. Bisogna notare però come l'occupazione

femminile marocchina sia in continuo aumento nel corso di questi ultimi anni, si è passati da un tasso del 20,1% nel 2016 al 22,4% nel 2017, dando speranza per un futuro di maggiore inclusione femminile.

I migranti marocchini, nel 2018, si sono distinti per occupare posizioni lavorative nel campo del commercio e della ristorazione (33%) e nel campo dell'industria (30%). Si tratta per lo più di posizioni lavorative di basso livello, poco specializzate e scarsamente retribuite. Il livello di istruzione dei migranti provenienti dal Marocco si ferma per lo più alla licenza media (78%) e possiamo notare, analizzando le statistiche degli anni precedenti, come questo dato non sia stato particolarmente soggetto a un cambiamento nel corso degli anni.

Lo scarso livello di istruzione ed il fatto che spesso questo genere di lavori non richiedano un'alta competenza linguistica, non incentivano i migranti ad intraprendere un percorso di studio della lingua italiana. È stato registrato però come, nel caso in cui il migrante sia alla ricerca di migliori opportunità lavorative perché non soddisfatto della sua posizione attuale, sia più incentivato ad intraprendere un corso di lingua italiana. Un altro elemento che disincentiva l'apprendimento della lingua italiana è la cosiddetta *specializzazione etnica* cioè: "il fenomeno per cui gli immigrati di determinate nazionalità o appartenenza etnica si riversano, preferibilmente, in un certo settore dell'economia del paese di immigrazione, eventualmente finendo col connotarlo fortemente mediante la loro massiccia presenza o addirittura l'egemonia"⁴⁰. Questa tendenza riguarda tutte le comunità di lavoratori stranieri che, trovandosi a contatto con migranti provenienti dallo stesso paese, non percepiscono il bisogno di apprendere l'italiano oppure si limitano a mantenere un livello molto basso senza avere interesse nel migliorarlo.

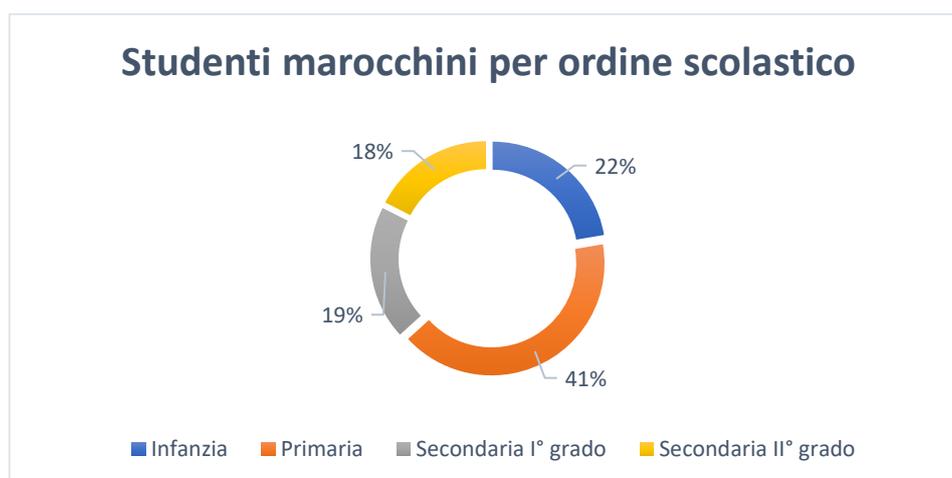
1.4.2 La comunità marocchina e la scuola

Gli studenti di origine non italiana inseriti nel circuito scolastico nell'anno 2017/2018 sono il 7,5% del totale, per un totale di 653 mila e 500 alunni non comunitari. Prima di analizzare la presenza degli studenti marocchini è necessaria una premessa: ottenere una visione realistica riguardo la scolarizzazione degli immigrati è una questione problematica in quanto la cittadinanza degli studenti viene registrata al momento dell'iscrizione e non viene modificata nel caso in cui lo studente ottenesse la cittadinanza italiana. Nei dati che verranno quindi analizzati in questa sede non verranno considerati gli studenti di origine marocchina con cittadinanza italiana.

⁴⁰ ZANFRINI, L., *Sociologia delle migrazioni*, Roma, Edizioni Laterza, 2007.

Il Marocco costituisce il secondo paese, preceduto dall'Albania, di provenienza degli studenti non comunitari: sono, infatti, 103 mila gli alunni di origine marocchina iscritti all'anno scolastico 2017/2018, pari al 15,8% della popolazione scolastica non comunitaria nel suo complesso. Rispetto all'anno precedente, gli alunni della comunità in esame sono aumentati dell'1,1%, un tasso inferiore rispetto alla media di studenti non comunitari (2,6%).

La scuola primaria è l'ordine scolastico in cui si attesta la presenza più consistente di studenti di origine marocchina (40,9%).



Dati tratti da: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La comunità marocchina in Italia, rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, 2018, p. 29.

In generale vi è una sostanziale parità tra la componente femminile e quella maschile: le studentesse sono infatti il 48%.

Per quanto riguarda l'istruzione universitaria, gli studenti iscritti nell'anno 2017/2018 risultano essere 2 mila e 500. Le studentesse infatti sono mille e cinquecento, dimostrando una partecipazione nettamente superiore rispetto alla componente maschile. Rispetto al biennio 2013/2014 è stato registrato un aumento sostanziale delle iscrizioni del 27,7%. Di conseguenza anche il numero di laureati è aumentato del 43,9% nel giro di 5 anni, di questa percentuale il 60% sono studentesse marocchine.

Una testimonianza esemplare di questa forte presenza femminile marocchina nell'ambito universitario la troviamo in Yasmine Ouirharne, giovane italo-marocchina che quest'anno è stata insignita del prestigioso premio *Young European of the Year 2019*, assegnato dalla fondazione tedesca *Schwarzkopf*, il quale consiste in una borsa di studio che le permetterà di svolgere uno stage presso un'istituzione europea. Yasmine, nata a Biella, studia scienze politiche presso Sciences Po

Bordeaux in partenariato con l'Università di Torino. Nella sua giovane vita si è distinta per essersi dedicata a progetti di volontariato in varie ONG e per essere membro della *Gender Innovation Agora* presso *UN Women*, dove ha pubblicato ricerche come: "*Il ruolo delle giovani donne nei processi di costruzione della pace*". Yasmine lavora inoltre come esperta di Pace e Sicurezza presso *l'HU-EU Youth Cooperation Hub*, dove ha scritto una proposta per tenere traccia dei servizi di base in contesti fragili con un supporto digitale accessibile per alimentare i processi di pace⁴¹. Un'altra testimonianza la troviamo in Soukaina, giovanissima studentessa con la passione per la moda che grazie ai suoi brillanti risultati scolastici ha vinto il *Junior Global Challenge*, concorso internazionale che premia l'uso innovativo delle tecnologie del XXI secolo e l'inclusione sociale, ed inoltre una borsa Erasmus per la Francia.⁴²

1.4.3 Le donne marocchine

Come abbiamo già visto in precedenza, la comunità marocchina per composizione di genere si ritrova ad essere composta, nel 2018, da un livello sostanzialmente omogeneo di uomini e donne (la componente maschile corrisponde al 52,4%). L'apporto delle donne non si limita solo al piano demografico: esse ricoprono un ruolo nel mondo lavorativo che potrebbe esser considerato marginale in quanto, come abbiamo visto precedentemente, solo il 22,4% di loro possiede un lavoro ma se si considera la media delle donne provenienti dai paesi africani occupate si rivela essere al di sopra, per l'anno 2018, di ben 4 punti (la percentuale delle lavoratrici provenienti dai paesi africani è del 18,5%).

Secondo il centro IDIOS se le migranti marocchine: "superano positivamente le difficoltà del primo insediamento e non si arroccano sul passato, sono in grado di operare in maniera più creativa per una sintesi tra le due culture [...]. Da ciò deriva una maggiore apertura all'inserimento lavorativo (che opera anche come fattore di promozione personale) e l'insistenza sull'ampliamento del livello di istruzione."⁴³

Un'analisi più approfondita sulla percezione identitaria delle donne marocchine e la conseguente integrazione in Italia è stata svolta da Eva Lorenzoni che, sulla base di una cinquantina di interviste

⁴¹ http://www.opiniojuris.it/yasmine-ouirhrane/_30/10/2019

⁴² <https://www.piuculture.it/2017/12/soukaina-dal-marocco-in-italia-senza-velo-fede-non-cambia/1/11/2019>.

⁴³ Centro Studi e Ricerche IDOS, *La comunità marocchina in Italia. Un ponte sul Mediterraneo*, Roma, 2013, p.43.

sottoposte a donne marocchine risedenti a Torino, ha individuato 4 diverse “strategie identitarie” adottate dalle intervistate.⁴⁴

Nell’articolo la scrittrice parte dal considerare come fattore fondamentale per l’integrazione il contesto in cui queste donne vivono. Prendendo come esempio la città di Torino (possiamo estendere le considerazioni della studiosa a tutte le grandi metropoli del nord Italia) l’autrice sostiene come la ghettizzazione in certe aree precise possa sfavorire i processi di inclusione e scambio con i residenti. La situazione diventa potenzialmente ancor più dannosa per i processi di integrazione nei casi in cui le donne in questione non percepiscano di possedere dei motivi validi per uscire dal quartiere e socializzare. Questa situazione si verifica, ad esempio, in situazioni in cui queste ultime non possiedano un impiego fuori casa o non partecipino alla vita associativa locale. Questa possibilità si concretizza soprattutto per quel tipo di donne che costruiscono la propria identità in base alla famiglia (prima strategia identitaria). Queste ultime trascorrono la maggior parte della loro vita tra le mura domestiche e vivono di conseguenza grandi problemi di isolamento comunicativo e spaziale. Per loro, la famiglia è il principale punto di riferimento e, se riescono ad instaurare delle relazioni al di fuori del nucleo familiare, le costruiscono con membri della comunità di connazionali. Questo genere di donne si percepiscono marocchine ed il loro desiderio più grande consiste nel tornare nella loro terra natale, non costruiscono di conseguenza rapporti nel nuovo paese e vivono in una situazione di isolamento.

Alla seconda categoria appartengono quelle donne che si identificano da un punto di vista “affettivo”. La maggior parte di esse considerano la migrazione come un’opportunità di crescita e di emancipazione soprattutto dovuta alle maggiori possibilità lavorative che offre l’Italia. Queste ultime si identificano però come donne arabe, amano i piatti arabi, prediligono la lingua araba e frequentano prevalentemente membri della loro comunità di origine. Riconoscersi come marocchine, secondo il loro punto di vista, non implica una chiusura verso lo spazio che le circonda: a differenza del gruppo precedente, il senso di appartenenza sembra essere il frutto di una scelta individuale piuttosto che la semplice riproduzione di condizioni preesistenti e, per questo motivo, sono più aperte ad intrattenere rapporti con la popolazione locale.

La terza categoria è costituita dall’identità “ricostruita”: vi rientrano le donne che si identificano nel risultato di una sintesi di valori, di stili di vita e di abitudini diverse. Queste donne dimostrano di possedere una rete sociale ampia ed un lavoro stabile. Le tradizioni culturali del paese di origine

⁴⁴ LORENZONI, E., *Donne di origine marocchina fra riconoscimento e inclusione nella sfera pubblica*, in *Lares*, vol. 75, 2009, pp. 533–550.

vengono rivisitate creando una sintesi culturale. Per questo genere di donne, afferma Lorenzoni, non possiamo parlare di identità ereditate o acquisite: ciò che viene sostenuto dalle intervistate è di avere effettuato piuttosto un processo di mescolanza e di ibridazione culturale. In particolare, queste donne rivendicano la libertà di sviluppare una definizione di sé stesse che enfatizzi il carattere personale e soggettivo delle loro esperienze migratorie. Inoltre, specialmente quando parlano della loro identità musulmana, sottolineano come l'appartenenza alla religione islamica non implichi che questa occupi dei tratti preponderanti nella formazione della loro identità ma come abbia invece un ruolo marginale.

L'ultima categoria, quella dell'identità rivendicata, raggruppa le donne che rivendicano il riconoscimento della propria identità nello spazio pubblico. Le donne in questione si identificano nella cultura del paese in cui sono nate e cresciute. Puntano alla de-etnicizzazione della religione musulmana sostenendo come non vi sia una corrispondenza forzata tra identità religiosa e nazionale ma come la religione richieda un percorso emotivo di analisi e di adesione.

In Italia sono presenti diverse associazioni femminili impegnate in vari settori, dall'integrazione tramite corsi di italiano o professionalizzanti, alla creazione di centri antiviolenza, che vedono la partecipazione di immigrate marocchine. Tra queste citiamo l'ACMID (Associazione delle Donne Marocchine in Italia) presente a Roma dal 1997 e fondata dalla giornalista ed attivista Souad Sbai. Tra gli obiettivi che si pone l'Associazione troviamo il sostegno alle donne marocchine presenti in Italia sotto vari punti di vista, da quello giuridico a quello morale, o ancora attraverso l'insegnamento e il supporto nella ricerca di un impiego. L'Associazione riunisce donne non solo di origine marocchina ma anche donne italiane e provenienti da altri paesi con l'intento di creare una rete sociale femminile di aiuto e di ascolto. Tra le iniziative promosse ricordiamo il centro antiviolenza, istituito nel 2015, il quale prevede un servizio di un numero verde e di un call center aperto 24 h su 24.

1.5 Segnali di integrazione

In questo capitolo verranno presi in considerazione gli elementi che indicano il livello di integrazione della comunità marocchina in Italia analizzati nel *Rapporto annuale sulla presenza dei migranti* del 2018, redatto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

Tale indagine risulta complessa in quanto, in primis, la definizione del concetto di integrazione è tutt'oggi oggetto di dibattito. Secondo il vocabolario Zanichelli integrare significa: "Rendere

compiuto, completo, aggiungendo ciò che manca”⁴⁵. Pur potendo sembrare una definizione semplicistica, dichiara alla perfezione come l’integrazione, in questo caso dei migranti, implichi un arricchimento ed un valore aggiunto per la società italiana.

Secondo il *Rapporto* per integrazione dei migranti si intende: “un processo bidirezionale, che coinvolge i cittadini migranti, ma anche la comunità di accoglienza e le sue diverse istituzioni”⁴⁶ ed è un concetto che chiama in causa tre dimensioni:

1. una dimensione legale: che si riferisce al libero accesso ai diritti civili, all’istruzione, alla sanità;
2. una dimensione economica: che comprende il raggiungimento di un’indipendenza economica che consenta la costruzione di una famiglia;
3. una dimensione socioculturale: che permette ai migranti di inserirsi nella cultura della società di accoglienza senza che la loro cultura di provenienza venga messa da parte o che costituisca motivo di discriminazione.

Tra i vari aspetti che possono essere presi come riferimento per analizzare il livello di integrazione della comunità marocchina in Italia in questa sede esaminiamo: l’acquisizione della cittadinanza, i matrimoni misti e l’accesso al sistema scolastico, che ritroviamo nel capitolo 1.3.

1.5.1 L’acquisizione di cittadinanza

L’acquisizione di cittadinanza in Italia può avvenire in modi diversi: tramite la trasmissione da parte dei genitori, l’elezione al 18° anno, la residenza o il matrimonio con un cittadino italiano. Le prime due categorie rappresentano le modalità più utilizzate per l’acquisizione della cittadinanza italiana nel corso del 2017, interessando il 43,5% del complesso dei neocittadini di origine non comunitaria. Per quanto riguarda la comunità marocchina queste due motivazioni riguardano il 44,9% delle acquisizioni di cittadinanza. La residenza rappresenta la seconda motivazione di acquisizione della cittadinanza italiana, interessando il 41,7% dei casi mentre per la comunità marocchina riguarda il 37,6%. Il matrimonio copre il residuo 14,7% dei casi (17,5% per la comunità in questione).⁴⁷

⁴⁵ ZINGARELLI, N., *Vocabolario della lingua italiana*, Milano, Zanichelli Editore, 1971.

⁴⁶ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La comunità marocchina in Italia, rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, 2018, p.10.

⁴⁷ *ivi*, p.61.

I cittadini di origine marocchina hanno rappresentato in questi ultimi anni una grossa fetta dei neocittadini italiani nonostante sia stato registrato un calo delle acquisizioni di cittadinanza rispetto al precedente anno del 35,7%.

Va inoltre segnalato come l'ottenimento della cittadinanza tramite il matrimonio sia una modalità di acquisizione che contraddistingue maggiormente la componente femminile rispetto a quella maschile (29,4% contro 5,9%). Come abbiamo visto nei paragrafi precedenti sono infatti più frequentemente gli uomini marocchini a partire dal paese natale per cercare lavoro all'estero e qualora vi si stabilissero vengono raggiunti dalle famiglie.

In riferimento alla comunità in esame, le concessioni di cittadinanza sono aumentate in misura considerevole: tra il 2012 ed il 2017 assistiamo ad un incremento del 53,8%. In linea con quanto rilevato per il complesso dei non comunitari, sono state principalmente le concessioni di cittadinanza per residenza e trasmissione/elezione che, nel periodo, hanno causato una crescita così rapida.

1.5.2 I matrimoni misti

Uno dei segnali più evidenti delle trasformazioni in atto nella società in cui viviamo, sotto il profilo sociale e antropologico, è l'incremento progressivo del numero di unioni miste (formate da un coniuge italiano e un coniuge straniero).

Definire in cosa consista un matrimonio misto è una questione su cui si sono interrogati diversi studiosi; un punto cruciale riguarda l'eventuale equiparazione dei matrimoni i cui membri provengano da paesi vicini a quelli in cui i coniugi provengono da paesi lontani. Ci si è chiesti infatti se non sia necessario porre un distinguo tra i matrimoni in cui le differenze culturali siano maggiori e quelli in cui gli sposi condividono una cultura simile.

Interessandoci in questa sede della comunità araba, e più precisamente di quella marocchina, analizzeremo anche il fattore religioso come elemento chiave di questo genere di unioni miste.

Bisogna inoltre tenere conto che, essendo solamente disponibili i dati riguardanti i matrimoni, risultano assenti dall'analisi le convivenze miste.

In paesi di più antica immigrazione i matrimoni misti hanno iniziato ad essere celebrati in un periodo precedente rispetto all'Italia ed in modo molto più consistente. Durante gli scorsi decenni era stato registrato come i matrimoni fossero tendenzialmente di tipo endogeno, celebrati quindi all'interno

della stessa comunità immigrata. Questo fenomeno è però andato velocemente scemando soprattutto in corrispondenza al consolidarsi delle seconde generazioni.

Se si analizzano i dati, si nota come, solitamente, tra i cittadini non comunitari il membro straniero della coppia sia la donna. Questo elemento sembra non sussistere per le tre più grandi comunità di origine araba presenti in Italia: sia per la comunità tunisina che per quella egiziana e quella marocchina vi è un grosso scarto a livello percentuale tra matrimoni misti in cui lo sposo sia straniero o la sposa. Preponderanti per le tre comunità sono i matrimoni in cui sia straniero lo sposo.

Nella comunità egiziana infatti i matrimoni misti in cui lo sposo sia egiziano e la sposa italiana arrivano al 94,5%. Per la comunità marocchina il divario è minore seppur rimane sempre presente questa tendenza, per il 45,4% si tratta di un cittadino marocchino che sposa una donna italiana, il 41% circa è relativo ad un marito italiano ed una moglie marocchina, mentre il 13,8% coinvolge coniugi entrambi marocchini. Per quanto riguarda la comunità tunisina il 76,6% dei matrimoni coinvolge un cittadino tunisino che sposa una donna italiana, il 19,1% riguarda un marito italiano ed una moglie tunisina, mentre il 4,4% coinvolge coniugi entrambi tunisini.

Possiamo considerare tra le cause di questa tendenza la normativa islamica riguardo al matrimonio delle donne musulmane con uomini non musulmani. Questo genere di matrimonio Viene infatti interdetto e concesso solo nel caso in cui il futuro marito decida di convertirsi all'Islam, una procedura in realtà molto semplice e formale. Il Corano invece sostiene la liceità del matrimonio tra uomo musulmano e donna non musulmana in Corano 2:221⁴⁸ e 5:5⁴⁹. Viene infatti dichiarato come per la donna non musulmana sia consentito professare il suo culto e mangiare il proprio cibo ma come non possa trasmettere la religione ai figli.

Riguardo ai figli di coppie miste, in molti stati a maggioranza islamica il sistema legislativo prevede la custodia dei figli per il genitore musulmano. Non sono rari i casi in cui, a seguito del divorzio, il genitore musulmano porti i figli nel proprio paese di origine in contrasto con la volontà dell'altro genitore.⁵⁰

⁴⁸ "Non sposate donne idolatre finché non abbiano creduto, è meglio una schiava credente di una sposa idolatra, anche se vi piace. Non date donne credenti in spose a degli idolatri finché essi non abbiano creduto, è meglio lo schiavo credente di uno sposo idolatra, anche se vi piace. Gli idolatri vi chiamano al fuoco mentre Dio vi chiama al giardino e al perdono se Egli vuole, e spiega i Suoi segni agli uomini affinché ricordino." VENTURA, A., (a cura di), *Il Corano*, Milano, Mondadori, 2010, p.21.

⁴⁹ "In questo giorno vi sono dichiarate lecite le cose buone, e ugualmente vi è lecito il cibo di coloro cui fu dato il libro, così come il vostro cibo è lecito a loro. Vi sono permesse come mogli le donne oneste tra le credenti e anche le donne oneste di quelli cui fu dato il libro prima di voi, purché diate loro le loro doti e viviate castamente senza fornicare e prendervi delle amanti. Chi rinnega la fede sappia che ogni sua azione andrà in rovina, nell'aldilà costui sarà un perdente." VENTURA, A., (a cura di), *Il Corano*, Milano, Mondadori, 2010, p.62.

⁵⁰ https://genova.repubblica.it/cronaca/2017/03/12/news/bimbi_rapiti_madri_coraggiose-160361271/, 30/10/2019.

Crescere i figli provenendo da due culture completamente diverse è una sfida molto ardua per i genitori. Le scelte religiose spesso vengono rinviate, lasciando libera scelta al figlio. Un elemento che si può considerare indicativo delle scelte educative dei genitori è il nome che scelgono di dare ai propri figli: questa scelta può esprimere come si posizionino questi ultimi di fronte alla pluralità delle culture di riferimento. Una delle tecniche più diffuse è la “neutralizzazione” che consiste nella scelta di nomi poco caratterizzati a livello culturale di modo da non prediligere l’una o l’altra cultura come Nadia, Miriam etc.⁵¹

La famiglia, tra gli elementi fondanti del nostro assetto societario, si fa quindi protagonista del cambiamento, incorporando al proprio interno la compresenza delle diverse culture che trova nel mondo esterno. Il sistema familiare multiculturale si trova però difficilmente libero dalle pressioni esterne in quanto si vede forzatamente portavoce delle culture di riferimento. Alle famiglie manca quindi un loro spazio in cui poter crescere liberamente.

⁵¹ ZILIO-GRANDI, I., (a cura di), *Sposare l’altro, matrimoni e matrimoni misti nell’ordinamento italiano e nel diritto islamico*, Venezia, Marsilio editori, 2007.

2. LA SCUOLA ITALIANA E GLI ALUNNI STRANIERI

La Costituzione Italiana all'articolo 34 afferma: "La scuola è aperta a tutti [...]. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi."⁵² Il diritto allo studio viene inoltre sancito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo del 1948 all'articolo n. 26: "Ogni individuo ha diritto all'istruzione [...]. L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace."⁵³

Questi ultimi passaggi, mancanti nella Costituzione Italiana, sono però di fondamentale importanza per la creazione di una scuola inclusiva. Per scuola inclusiva si intende la creazione di un ambiente in cui tutti gli studenti si sentano inclusi attraverso metodologie e attività mirate. La scuola inclusiva mira a coinvolgere sia gli alunni che possiedono bisogni educativi speciali dell'apprendimento che coloro che vivono situazioni di criticità ambientali, sociali, linguistiche, familiari.⁵⁴ Per integrare nella Costituzione Italiana i punti mancanti riguardo l'istruzione scolastica il MIUR, ad intervalli di tempo variabili, pubblica una serie di *Linee Guida*. Quest'anno è stata emanata una *Linea Guida* in cui viene affermato come l'accesso scolastico debba essere garantito per i minori stranieri a prescindere dal loro status regolare o meno e come sia necessario promuovere l'alfabetizzazione e l'apprendimento della lingua italiana come lingua seconda. Nel 2014 erano state emanate delle *Linee Guida* che modificavano quelle del 2006 per venire incontro a dei flussi migratori più consistenti. All'interno delle *Linee* del 2014 troviamo inoltre il richiamo alla Circolare ministeriale n. 2 dell'8 gennaio 2010 in cui veniva posto un limite massimo (superabile in casi particolari) alla presenza di studenti stranieri nelle singole classi: il loro numero non deve essere superiore al 30% del totale degli iscritti.⁵⁵ Il riferimento conferma la tendenza ministeriale di limitare la presenza degli alunni stranieri in classe, considerati possibile fonte di problematiche piuttosto che elemento di arricchimento.

In realtà diversi studiosi sostengono l'importanza della presenza in una classe di alunni provenienti da diversi paesi per promuovere un'educazione di tipo interculturale. Tra questi citiamo Tassinari

⁵² https://www.senato.it/1025?sezione=121&articolo_numero_articolo=34 , 25/11/2019

⁵³ <https://www.unitiperidirittiumani.it/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html> , 25/11/2019

⁵⁴ <http://fieradidacta.indire.it/blog/didattica-inclusiva/didattica-inclusiva/>, 25/11/2019

⁵⁵ <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>, 25/11/2019

che sostiene come l'educazione interculturale possa: "costruire un terreno sul quale i due compiti dell'educazione, quello critico e quello di integrazione, possono trovare un effettivo reciproco completamento."⁵⁶

Per interculturale in questa sede si intendono: "le relazioni e i processi che si stabiliscono tra soggetti o gruppi appartenenti a culture o etnie diverse."⁵⁷ Secondo Balboni la dimensione interculturale è una scelta politica e sociale in cui la compresenza di diverse culture porta ad un arricchimento collettivo dove, mettendo in discussione sé stessi, si scoprono nuovi stili di vita e punti di vista.

La prospettiva interculturale viene quindi considerata da molti, tra cui la Fondazione ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multietnicità), come una strategia necessaria da applicare nell'ambito della scuola pubblica italiana: le differenze linguistiche, culturali, etniche e religiose che portano in classe gli alunni devono essere considerate delle risorse per l'apprendimento. Queste differenze hanno inoltre la funzione di promuovere un confronto tra diverse culture attraverso il dialogo democratico permettendo agli studenti di elaborare un punto di vista esterno sulla propria cultura di appartenenza. La conoscenza dell'altro permette infatti di far emergere similitudini e differenze che possono portare a far sviluppare una capacità di straniamento. Conoscere e riconoscere culture diverse dalla propria può infatti condurre lo studente ad analizzare sé stesso con occhi diversi e a sviluppare un pensiero critico dei valori culturali che contraddistinguono la società in cui vive.⁵⁸

Una classe di tipo multietnico prevede la creazione di curricula ad hoc per permettere agli studenti di sviluppare al massimo il proprio potenziale. I curricula si devono suddividere in *unità di acquisizione* (momento preciso in cui un contenuto deve essere appreso, ciò che lo studente percepisce di aver appreso in blocco unitario) ed in *unità didattiche* che devono essere *differenziate*, per venire incontro alle differenze che contraddistinguono gli studenti, e *stratificate*, procedendo quindi secondo argomenti coerenti, da quelli più semplici ai più complessi.⁵⁹ La valutazione finale deve tenere conto dei progressi, del livello di partenza e degli obiettivi raggiunti. Balboni consiglia l'utilizzo del laboratorio di italiano L2 come luogo dedicato all'esclusivo apprendimento della lingua italiana da parte degli studenti stranieri. I vantaggi nell'utilizzo di laboratori di lingua L2 o di classi "ponte" sono molteplici: un ambiente più ristretto come quello del laboratorio consente una didattica personalizzata più attenta alle esigenze del singolo studente, incentiva la metodologia ludica (fondamentale per lo studio delle lingue) e permette all'insegnante di focalizzare l'attenzione

⁵⁶ TASSINARI, G., (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carrocci, 2002.

⁵⁷ CAON, F., SPALIVIERO, C., *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci editore, 2015, p.47.

⁵⁸ *ivi*, p.49.

⁵⁹ https://www.ital5.it/sites/default/files/Filim_modelli_operativi_Novello_teorica.pdf

non solo sullo studente ma anche sul suo sistema di relazioni personali (Balboni sostiene come sia fondamentale il coinvolgimento delle famiglie degli studenti stranieri e del gruppo classe nel percorso educativo dell'alunno).⁶⁰

Per questo motivo in molti istituti scolastici vengono organizzati laboratori linguistici e culturali per favorire l'integrazione degli alunni stranieri, come, ad esempio, l'Istituto Comprensivo di Scuola Primaria e Scuola Secondaria "Trento 5" che nel 2017 ha organizzato dei laboratori di italiano L2 in entrambi gli ordini scolastici⁶¹ o l'Istituto Comprensivo Statale "Mario Squillace" di Catanzaro dove da anni viene organizzato un progetto, della durata di 3 mesi, di alfabetizzazione per studenti stranieri.

L'approccio interculturale è stato minacciato dalle crisi economico-finanziarie e messo in discussione da una tendenza politica caratterizzata dalla chiusura verso gli immigrati che ha recentemente preso il sopravvento. Secondo la Fondazione ISMU: "la "via interculturale" si è rilevata una strada in salita, lastricata di buone intenzioni ma anche di difficoltà oggettive (emergenza profughi, riduzione delle protezioni sociali, nuovi muri e chiusure, ecc.): nonostante ciò, rappresenta un riferimento fondamentale, da rilanciare ancora come approccio mainstream per la creazione di spazi di dialogo (in ambito formativo e non solo) e di esperienze di convivenza per le nuove generazioni native e immigrate, che possono rappresentare un antidoto ad ogni forma di intolleranza e estremismo violento."⁶²

A fronte di un aumento della componente straniera in Italia, c'è stata, come abbiamo visto in precedenza anche una crescita degli alunni stranieri nelle scuole italiane: dall'anno scolastico 2001/2002 all'anno scolastico 2017/2018 gli alunni stranieri sono passati da 194 mila unità (2,2% della popolazione scolastica), a 842 mila unità (9,7%).⁶³ Nonostante questa considerevole crescita, se si considerano anno per anno i dati, si nota come, in certi periodi, si sia assistito ad un aumento irrilevante e in generale ad una progressiva riduzione del numero complessivo di studenti. Questa diminuzione, che va comunque di pari passo con il decremento demografico, può essere inoltre spiegata tramite la crescita del numero di migranti che, ottenendo la cittadinanza italiana, scompaiono dalle statistiche riguardanti gli stranieri. Nel 2018 gli studenti con cittadinanza italiana

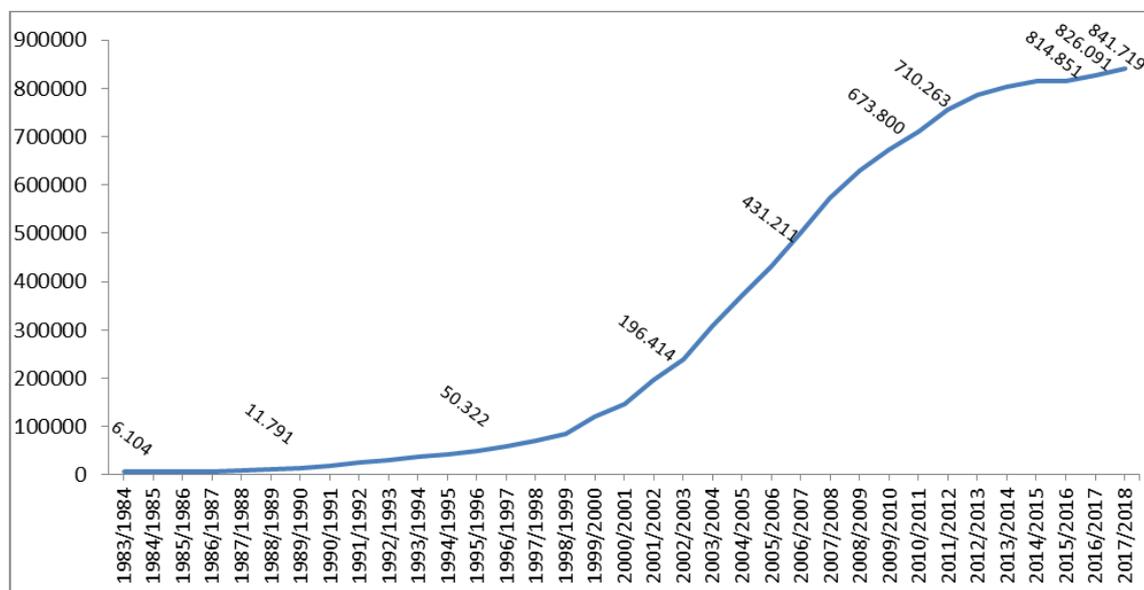
⁶⁰ BALBONI, P. E., *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, in AA.VV., *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema Libri: 55-62, 2000.

⁶¹ <https://istitutotrento5.it/area-progetti/rete-interculturale/1113-laboratori-di-italiano-come-l2.html> , 10/11/2019

⁶² SANTAGATI, M., COLUSSI, E., (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi, Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione ISMU, 2019.

⁶³ <https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>

hanno registrato un calo di 93 mila unità (-1,2%) a fronte di una crescita di quasi 16 mila studenti con cittadinanza non italiana (+1,9%), per cui la loro incidenza sul totale è passata da 9,4% a 9,7%.⁶⁴



Alunni con cittadinanza non italiana- Notiziario degli Stranieri, Ministero dell'Istruzione, 2018

La presenza di alunni di origine straniera è da considerarsi costante e ben sedimentata in quanto caratterizza tutti i livelli del sistema scolastico italiano, specialmente per quanto riguarda la scuola primaria: la loro presenza nei vari livelli scolastici si dimostra in linea con le iscrizioni degli alunni italiani fino ai 17 e 18 anni di età (ultimo biennio di secondaria II grado), negli ordini scolastici superiori il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana diminuisce fino al 65,8%, percentuale inferiore rispetto al 79,7% degli studenti italiani.⁶⁵ Le nazionalità più rappresentate sono quella rumena, quella albanese e quella marocchina in corrispondenza delle comunità maggiormente presenti in Italia. La maggior parte degli studenti presenti nel circuito scolastico sono nati in Italia da genitori stranieri e sono quindi immigrati di seconda generazione (63% degli studenti con cittadinanza non italiana).

⁶⁴ <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>

⁶⁵ Ivi, p.8.

2.1 L'istruzione degli adulti: come funziona in Italia

Nel 1997 sono stati istituiti i Centri Territoriali Permanenti (CTP) con lo scopo di promuovere la formazione e l'educazione degli adulti.

I tre obiettivi principali previsti per questi ultimi consistono nella creazione di percorsi finalizzati all'acquisizione del primo ciclo di istruzione (licenza media), di corsi di integrazione linguistica e sociale per stranieri e di corsi di alfabetizzazione funzionale (principalmente corsi di lingue straniere e di informatica di base).⁶⁶

Ai CTP potevano accedere coloro che non avessero ottenuto il diploma di terza media o coloro che ne fossero in possesso ma volessero proseguire la loro formazione.

Dal 2014 le funzioni dei CTP e delle scuole serali sono state sostituite dai CPIA, ovvero i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti. I CPIA svolgono sostanzialmente le medesime funzioni dei CTP ma dal punto di vista organizzativo presentano una sostanziale novità: ogni CPIA è autonomo in quanto è sovrinteso da un dirigente scolastico e da un direttore dei servizi generali e amministrativi. Il CPIA costituisce quindi l'unità centrale ed amministrativa che gestisce il personale scolastico anche delle sedi associate, ex CTP, ed organizza inoltre i percorsi di istruzione per livelli di apprendimento, in una dimensione integrata di interazione "reticolare" con il territorio.⁶⁷

I CPIA vengono incontro alle necessità di un'istruzione di tipo permanente (*lifelong learning*) e del riconoscimento delle competenze del singolo. Dalle indagini condotte dall'OCSE tramite il PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*) nel 2013, riguardo le competenze degli adulti, sono emersi dei dati davvero preoccupanti. Dal punto di vista delle competenze in *litteracy* e di *numeracy* gli adulti italiani hanno riportato delle valutazioni ben inferiori rispetto la media OCSE e si pongono agli ultimi posti in classifica rispetto ai paesi coinvolti nell'indagine. Per *litteracy* viene intesa più che una specifica competenza, l'insieme di abilità necessarie ad estrapolare informazioni da un testo, rielaborarle, valutarle, crearne di nuove e comunicarle in modo efficace. Per *numeracy* si intende l'abilità di accedere, utilizzare, interpretare e comunicare le informazioni tratte con lo scopo di venire incontro alle necessità della vita quotidiana. Queste carenze manifestano la necessità di offrire la possibilità di proseguire la formazione personale e di consolidare le proprie competenze oltre che per immigrati anche per la popolazione italiana.

⁶⁶ italiano.rai.it/categorie/centro-territoriale-permanente/517/1/default.aspx, 15/11/2019

⁶⁷ <https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-riforma-dellistruzione-degli-adulti-italia-dai-ctp-ai-cpia-0>, 15/11/2019

Per gli stranieri sono previsti una serie di corsi di alfabetizzazione e di lingua che hanno come finalità il raggiungimento di un titolo attestante il livello della lingua italiana che non sia inferiore all'A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER).

L'insegnamento della lingua italiana (o in generale di quella del paese di destinazione) è importante non solo perché incentiva l'inclusione dei nuovi cittadini nel paese di arrivo e permette loro di integrarsi in un nuovo tessuto sociale, ma anche come mezzo per reagire a situazioni drammatiche di cui si sono visti protagonisti. Di questo argomento discuteremo in modo più approfondito nel capitolo 2.3.3.

Ricordiamo inoltre un'altra istituzione che si occupa dell'educazione principalmente degli adulti, ovvero le Università Popolari. Sorte nel secolo scorso per permettere di ottenere una formazione a chi non avesse le possibilità economiche, le Università Popolari hanno ottenuto in breve tempo un grande successo anche grazie ad eminenti figure letterarie che si sono prestate come insegnanti tra cui: Gabriele D'Annunzio, Benedetto Croce, Luigi Einaudi e molti altri. Nel 1982 è stata fondata la Confederazione Nazionale delle Università Popolari Italiane (C.N.U.P.I.) e poco meno di dieci anni dopo, nel 1991, il Ministero dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica ha riconosciuto alla C.N.U.P.I., tramite un decreto-legge, la personalità giuridica. Tra le principali università popolari citiamo l'Università Popolare di Roma, quella di Milano e quella di Mestre. Tutte le Università citate prevedono dei corsi di italiano gratuiti per gli stranieri o previo il pagamento di quote solitamente molto accessibili anche per i livelli avanzati. Le Università Popolari solitamente non prevedono per i propri studenti il rilascio né di titoli universitari né di certificazioni ufficiali ma, soprattutto per quanto riguarda l'ambito linguistico, i loro corsi possono fungere da preparazione degli studenti per ottenere le certificazioni. Alcune Università Popolari sono diventate sedi ufficiali delle certificazioni, ad esempio l'Università di Mestre è riconosciuta come Full Center Trinity dallo scorso anno.⁶⁸

Per quanto riguarda invece gli Enti Certificatori di lingua italiana, quattro sono quelli riconosciuti dal Ministero degli Affari Esteri: l'Università per Stranieri di Perugia, l'Università per Stranieri di Siena, l'Università degli Studi Roma Tre e la Società Dante Alighieri. Ogni Ente possiede delle caratteristiche proprie nell'organizzazione dei corsi e nella strutturazione delle certificazioni; effettuare quindi un'equiparazione tra i vari enti risulta difficile.

L'Università per Stranieri di Perugia è stata la prima istituzione italiana ad emettere certificati di lingua e cultura italiana e nel 2005 ha creato il CVCL (Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche). La certificazione istituita dall'Università si chiama CELI e prevede sei livelli per gli adulti

⁶⁸ <https://www.univpopmestre.net/wp/2018/12/13/certificazione-internazionale-trinity/>, 15/11/2019

scolarizzati, in linea con il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*, tre per gli adolescenti ed altri tre per gli immigrati. Gli esami predisposti per gli immigrati sono rivolti ad un pubblico specifico: si rivolgono infatti a persone già scolarizzate in italiano e con un progetto migratorio stabile. Tra gli obiettivi che si pone la CELI per quanto riguarda gli immigrati troviamo:

1. “costituire un incentivo per iniziare e proseguire con maggiore costanza un percorso formativo, offrendo un riconoscimento tangibile e formale del lavoro svolto;
2. rispondere alla motivazione integrativa che spinge all’apprendimento di una L2;
3. rappresentare un titolo idoneo ai fini dell’adempimento degli obblighi di legge”⁶⁹

L’Università per Stranieri di Siena è stata invece il primo ateneo ad istituire, nel 1588, un corso di italiano per stranieri (per gli studenti tedeschi) e dagli anni Novanta, attraverso il centro CILS, si occupa di progettazione, produzione e valutazione delle prove di certificazione linguistica. Il centro, specializzato nelle certificazioni di italiano a immigrati, partecipa anche a progetti di ricerca nazionali e internazionali. La certificazione CILS si suddivide, seguendo il QCER, in sei livelli di competenza; per quanto riguarda i migranti invece sono previsti dei moduli specifici per il livello A1 e A2.⁷⁰

Presso l’Università di Roma Tre è presente l’Ufficio della Certificazione del Dipartimento di Linguistica che si occupa di certificare l’italiano come lingua straniera. La certificazione è rivolta a particolari categorie di studenti tra cui: coloro che sono iscritti a un corso di laurea presso l’ateneo stesso, gli studenti Erasmus, i ricercatori e i dottorandi, i professori in visita ed i vincitori di particolari borse di studio previste per i corsi di italiano (ad esempio MAE). Si tratta di quattro esami corrispondenti ai livelli di competenza del QCER: A2, B1, B2, C2.⁷¹

La Società Dante Alighieri, ente di fondamentale importanza per la promozione della lingua e della cultura italiana all’estero, dal 1993 propone un proprio certificato: il PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri). La Dante Alighieri si avvalendo della consulenza di un comitato scientifico universitario per strutturare, aggiornare e valutare la certificazione. Il PLIDA si suddivide in sei livelli, in corrispondenza ai livelli QCER e prevede due certificazioni speciali per gli Juniores e gli studenti interessati all’area commerciale (PLIDA Commerciale).⁷²

⁶⁹ <https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-i-certificati-di-lingua-italiana-immigrati>, 15/11/2019

⁷⁰ https://cils.unistrasi.it/79/82/Il_sistema_di_Certificazione_CILS.htm, 16/11/2019

⁷¹ <http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/Linguaitaliana.aspx>, 16/11/2019

⁷² <https://plida.it/>, 17/11/2019

2.2 Lo studente adulto: caratteristiche e problematicità

Prima di procedere con l'analisi dello studente adulto bisogna interrogarsi su cosa si intenda con il termine "adulto". Diversi studiosi hanno tentato di fornire una definizione di cosa sia l'età adulta, anche se, come afferma Demetrio: "difficilmente si può fornire una definizione precisa ed universale dell'adulto, poiché il concetto di adulto è caratterizzato da instabilità temporale e geografica, cambia nel tempo in base alle necessità della comunità umana che lo adotta al fine di contraddistinguersi dalle altre comunità."⁷³

I riti di passaggio che nelle varie culture indicano l'ingresso nell'età adulta si sono modificati e hanno spesso posticipato il raggiungimento di tale fase. L'aver figli, lavorare, possedere una casa, sono fattori che per una cultura di tipo occidentale indicano il raggiungimento dell'età adulta, ma, mentre questi obiettivi fino a 50 anni fa venivano raggiunti attorno ai 20 anni, ora vengono raggiunti circa un decennio più tardi. Il concetto di "adulità" è un concetto personale, secondo Balboni, che dipende dall'età e dalla maturazione psicologica e sociale ed è l'individuo stesso a fissare i parametri della propria età psicologica.⁷⁴

Malcom Knowles formalizza negli anni Sessanta la scienza che si occupa degli adulti, cioè l'andragogia. Lo studioso elaborò una teoria dell'apprendimento degli adulti molto ampia e completa basata su due figure fondamentali: lo studente adulto e l'insegnante. Per quanto riguarda lo studente Knowles sostiene come la caratteristica principale a contraddistinguere gli adulti sia l'elaborazione di un concetto di sé come persona autonoma e responsabile. L'adulto solitamente sceglie quindi di apprendere per un bisogno o una mancanza che percepisce e, essendo una persona già formata, decide di mettersi in gioco nuovamente solo se sente che l'apprendimento soddisfa i suoi bisogni ed i suoi interessi.⁷⁵ Solitamente, gli adulti che si presentano ai corsi di formazione sono persone che, oltre ad aver già ricevuto un'istruzione, hanno appreso secondo dei modelli e spesso pretendono quindi che i nuovi corsi a cui partecipano siano strutturati usando le stesse metodologie con cui avevano appreso da piccoli. L'insegnante, per poter applicare le metodologie più adeguate e moderne, dovrà quindi spiegare in maniera esplicita i principi metodologici che desidera utilizzare in classe.

L'adulto, secondo Rogers, difficilmente mette in discussione le proprie conoscenze. Egli richiede maggiore autonomia, rispetto al giovane, nel suo percorso di apprendimento e soprattutto desidera

⁷³ DEMETRIO, D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, Carocci, 1990.

⁷⁴ BALBONI, P. E., *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, Milano, Utet Universitaria, 2015.

⁷⁵ JARVIS, P., (a cura di), *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*, Londra, Kogan Page, 2001.

prendere parte alla strutturazione del corso e dei suoi contenuti.⁷⁶ Di conseguenza il patto formativo, termine utilizzato per i contratti di apprendimento nei CPIA, deve essere concordato da entrambe le parti, cioè alunni e insegnante, e, in caso insorgessero delle difficoltà, rivisto.

Il rapporto che lo studente intrattiene con l'insegnante si distingue anch'esso rispetto a quello studente giovane-insegnante: l'adulto, ponendosi come suo pari a livello sociale, necessita di un rapporto, con il proprio docente, di tipo istruttivo e non educativo. Knowles sottolinea come l'insegnante assuma quindi un ruolo di facilitatore, di tutor, di esperto nel suo campo senza porsi come estremo di un rapporto verticale che instaura con lo studente.⁷⁷

Per quanto riguarda l'apprendimento lo studente adulto riesce a sfruttare meglio la bi-modalità del cervello. Secondo questo concetto l'apprendimento linguistico implica il funzionamento dei due emisferi cerebrali: quello destro ha una percezione globale e analogica del contesto che permette la comprensione delle metafore e dell'ironia mentre quello sinistro, analitico e logico, coordina la comprensione semantica della parola.⁷⁸ Il cervello dell'adulto quindi, a differenza del bambino, passa automaticamente dal globale all'analitico, ma, soprattutto nell'ambito linguistico, dimostra difficoltà di pronuncia e di memorizzazione legate all'invecchiamento cerebrale a cui è soggetto. Per stimolare un processo di tipo mnemonico si consiglia di proporre esercizi nuovi allo studente adulto e di coinvolgerlo emotivamente durante le ore di lezione. I processi di apprendimento degli adulti sono meno immediati rispetto a quelli dei bambini quindi, per evitare che lo studente si demotivi, bisogna informarlo di questa lentezza e rassicurarlo.

Per quanto riguarda l'insegnamento della grammatica, gli studiosi contemporanei di glottodidattica prediligono un approccio di tipo induttivo. I vantaggi di un processo induttivo sono vari, stimolando lo studente ad estrapolare le regole grammaticali da materiali ed esercizi, lo si rende protagonista attivo del suo processo di apprendimento e si sostiene la sua autonomia.⁷⁹ Lo studente adulto però solitamente preferisce la schematizzazione esplicita delle regole grammaticali in quanto possiede delle capacità di manipolazione astratta ben consolidate. La soluzione migliore consiste nel dosare le modalità induttive e quelle deduttive, lasciando alla sistematizzazione esplicita delle regole grammaticali uno spazio maggiore di quello ad essa riservato quando si insegna a bambini o adolescenti.

⁷⁶ ROGERS, C., *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.

⁷⁷ JARVIS, P., *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*, p.150.

⁷⁸ https://www.italy.it/nozion/nozb.htm_16/11/2019

⁷⁹ https://www.italy.it/sites/default/files/Filim_modulo_grammatica_teorica.pdf

Il gruppo classe composto dagli adulti è ben diverso da quello dei bambini e degli adolescenti: mentre per questi ultimi il gruppo svolge una funzione fondamentale di riconoscimento e supporto, solitamente l'adulto non è interessato ad interagire o stringere legami con il gruppo soprattutto se sceglie un corso di lingua per un fine esclusivamente pratico. D'altro canto, però il gruppo classe deve preservare un buon clima interno, l'insegnante-facilitatore deve contenere le possibili fonti di stress e favorire un clima sereno. L'adulto, inoltre, essendo caratterizzato da una personalità ben definita non desidera assolutamente mettere a repentaglio la propria immagine esponendosi a possibili critiche: per questo motivo è di fondamentale importanza scegliere con attenzione come valutare ciò che apprende l'adulto in classe. Spinto dalla necessità di essere autonomo, l'adulto ha la tendenza a ricercare l'autovalutazione; tale strumento, fortemente utile per raggiungere la consapevolezza dei propri traguardi e delle proprie lacune, deve essere però guidato dall'insegnante. È importante tenere presente infatti come ogni studente arrivi in classe con un background ed esperienze diverse ed è molto probabile che non abbia avuto la possibilità di imparare quanto sia fondamentale l'analisi del proprio processo di apprendimento. Una delle attività più utili per lo sviluppo di tale consapevolezza è costituita dal diario dello studente in cui gli alunni possono prendere appunti su ciò fanno in classe, su come si sentono a riguardo, su come questi nuovi contenuti siano collegati alle loro esperienze precedenti e come possano applicarli in futuro. Il diario dello studente è un'attività completa che a volte richiede più tempo di quello che gli studenti hanno effettivamente, ma può stimolare lo studente ad analizzare il proprio processo di apprendimento. Includere all'interno di un corso di lingua per adulti attività che consentano agli studenti di adottare diversi metodi di valutazione e analisi della propria esperienza è importante per sostenere la loro autonomia e autostima. Allo stesso tempo, la promozione dell'autovalutazione durante il corso di lingua ci consente di presentare la valutazione in una prospettiva diversa: non è un momento finale, determinante e stressante, ma parte integrante del processo di apprendimento e dei progressi dello studente.

Un ulteriore tipo di valutazione particolarmente utile è quella *in itinere*, in quanto permette all'adulto di rendersi conto del proprio percorso e non genera ansia poiché viene presentata come un feedback piuttosto che come un'esaminazione. Il feedback da indicazioni anche sull'adeguatezza del programma e, nel caso in cui i risultati fossero molto lontani da quelli previsti o gli studenti presentassero delle lamentele, il programma può essere modificato dialogando con questi ultimi.⁸⁰

⁸⁰ <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/how-can-we-empower-adult-learners-use-self-assessment-learning-process>, 19/11/2019

2.3 Lo studente adulto immigrato

Lo studente immigrato adulto presenta delle caratteristiche diverse dallo studente adulto che decide di inserirsi nuovamente in un percorso educativo. L'adulto immigrato possiede soprattutto delle motivazioni differenti per apprendere l'italiano rispetto allo studente tipico dei corsi di italiano il quale, solitamente, viene spinto da un interesse di tipo culturale. Il migrante poi impara la lingua italiana come lingua seconda invece che come lingua straniera: dal punto di vista di quest'ultimo infatti, la lingua del paese in cui si trasferisce è necessaria per vivere ed integrarsi in esso. Appena il migrante adulto giunge nel paese di destinazione impara infatti, in modo autonomo, la lingua ad un livello tale da consentirgli di sopravvivere. Questi elementi verranno analizzati in modo approfondito nei prossimi paragrafi.

2.3.1 L'apprendimento linguistico in contesto naturale

Il migrante adulto è esposto tutti i giorni alla lingua che desidera imparare. Questo genere di apprendimento che si svolge nel "contesto naturale" viene considerato, da studiosi come Jakobson, più puro in quanto non è soggetto alle pressioni delle proposte di insegnamento. L'ambiente naturale può generare però delle difficoltà nell'apprendimento; ad esempio un migrante adulto che non possiede alcun tipo di competenza nella lingua del paese in cui vive è costretto ad immaginare e crearsi regole personali di funzionamento della lingua. Queste regole possono entrare in conflitto con quelle proprie della lingua e rendergli ancor più difficoltoso l'apprendimento quando decida di intraprendere un corso di lingua. Se si supera però questo genere di ostacolo, l'apprendimento spontaneo dimostra di dare un grande supporto alla competenza linguistica che si acquisisce in classe.⁸¹ Il migrante inizialmente si trova quindi a dover gestire una quantità di input linguistici estremamente elevata, lo sforzo per decodificare tali informazioni impegnano tutto il suo apparato cognitivo, intellettuale e sociale. Il risultato di uno sforzo simile consiste in un lento avvio dei processi di apprendimento e la formazione di primarie forme di interlingua⁸² molto elementari.

⁸¹ BARNI, M., VILLARINI, A., (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri, Insegnare valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p.148.

⁸² "il sistema linguistico provvisorio che l'apprendente a mano a mano ricostruisce relativamente alla lingua che sta apprendendo. L'interlingua è un sistema linguistico in continua evoluzione, sottoposto a un graduale processo di complicazione: nuove regole e strutture si aggiungono progressivamente, ridimensionando e ridisegnando il ruolo delle regole e strutture presenti nelle fasi precedenti. Proprio come accade per il parlante di una lingua pienamente sviluppata, gli apprendenti usano questo sistema come "grammatica" per le proprie produzioni nella seconda lingua."

Inizialmente il migrante elabora quindi degli schemi di funzionamento della lingua spesso devianti rispetto alle sue regole: tali deviazioni hanno un grosso peso sull'apprendimento della lingua in classe soprattutto in un primo periodo. Man mano però che lo studente procede nel frequentare i corsi di lingua il peso degli schemi elaborati in modo spontaneo può ridursi: imparando gli schemi corretti egli può quindi applicarli non solo agli input linguistici che riceve in classe ma in particolar modo a quelli, significativamente maggiori, che riceve all'esterno.⁸³

Lo studio dell'apprendimento in contesto naturale ha permesso l'elaborazione e lo studio di diversi fattori che caratterizzano i processi di apprendimento. Per esempio, grazie ad esso, sono state analizzate le sequenze di apprendimento: secondo Manfred Pienemann ed altri studiosi esisterebbe una progressione naturale nell'apprendimento delle strutture grammaticali. Pienemann sostiene come si ottengano risultati migliori nell'insegnamento linguistico quando vengano proposte le strutture per le quali lo studente è pronto. Se infatti lo studente non ha superato la tappa precedente della lingua che sta apprendendo, egli non sarà pronto per affrontare quella successiva.⁸⁴ Non bisogna però perdere di vista l'elemento soggettivo e personale che caratterizza l'apprendimento: come abbiamo visto in precedenza ogni persona apprende secondo tempistiche e modalità diverse ma è possibile distinguere delle tappe fondamentali nei processi di apprendimento che ogni studente di lingua compie. Le tappe si raggiungono in un continuum, una di seguito all'altra e si considera superata una tappa, da un punto di vista linguistico, quando la struttura linguistica in questione viene usata con frequenza. Analizzando, ad esempio, i tempi verbali in italiano, è stato notato, per quanto riguarda gli apprendenti adulti, che il passato prossimo viene appreso solamente dopo il presente e prima dell'imperfetto e come l'articolo determinativo sia un elemento molto semplice da apprendere.⁸⁵

Un elemento che potrebbe facilitare l'apprendimento della lingua italiana per l'immigrato adulto consiste nella possibile competenza che quest'ultimo, in caso provenga da paesi non UE, possiede in una lingua europea. Oltre ad essere un ottimo mezzo di comunicazione iniziale nel caso in cui l'insegnante conosca la sua stessa lingua, la presenza di strutture o vocaboli simili permette una comprensione ed acquisizione di essi più immediata. Un approccio comparativo, soprattutto per gli

ANDORNO, C., CATTANA, A., *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*, dispense corso USR Lombardia, 2008.

⁸³ VEDOVELLI, M., MASSARA, S., GIANCALONE RAMAT, A., (a cura di), *Lingue e culture in contatto, L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, FrancoAngeli, 2004, p.220.

⁸⁴ PIENEMANN, M., *Language processing and second language development: Processability Theory*, Amsterdam, J. Benjamins, 1998.

⁸⁵ VEDOVELLI, M., MASSARA, S., GIANCALONE RAMAT, A., *Lingue e culture in contatto, L'italiano come L2 per gli arabofoni*, p.71.

studenti adulti, è particolarmente consigliato in quanto, l'analisi delle somiglianze con lingue già conosciute o con la lingua madre al fine di riconoscere la sostanziale uniformità dei fenomeni linguistici, permette allo studente di iniziare il processo di apprendimento con una buona base di conoscenze. Come afferma Cardinaletti: "questo creerà anche una buona motivazione negli studenti, che non si sentiranno spaesati e sfiduciati come quando si sentono dire che le lingue sono così diverse tra loro che è quasi impossibile imparare la lingua che stanno studiando [...]".⁸⁶

2.3.2 I bisogni linguistici degli immigrati adulti

I migranti desiderano apprendere la lingua italiana per la sua spendibilità nei contesti sociali della vita: trovare un lavoro, aiutare i figli a scuola, vivere nella società, intraprendere un percorso di studi.

La scelta di un corso di lingua può non essere così immediata: seguendo la piramide dei bisogni di Maslow vediamo come nel momento dell'arrivo l'immigrato debba soddisfare una serie di bisogni fisiologici (alimentazione, sonno) e di sicurezza (sicurezza di occupazione, di salute, familiare).⁸⁷ Per soddisfare questo genere di bisogni spesso è sufficiente un livello linguistico "di sopravvivenza", soprattutto per coloro che riescono a trovare un lavoro tramite conoscenze dei loro connazionali. Qualora il migrante realizzi che il proprio livello linguistico non è sufficiente, egli ricercherà un modo per aumentare la propria competenza linguistica e migliorare il progetto migratorio.

Vedovelli ha elaborato una scala di bisogni in cui incorre il migrante quando arriva nel paese di destinazione: nel primo livello vediamo come quest'ultimo si trovi a dover stringere dei rapporti sociali legati all'accoglienza e alle procedure per la regolarizzazione della sua presenza. Per questo motivo egli dovrà soddisfare una serie complessa e molteplice di bisogni linguistici, tra cui, ad esempio, l'esprimersi correttamente in alcuni ambiti burocratici o più semplicemente comprendere i cartelli e la segnaletica che incontra per strada. Successivamente egli avrà bisogno di un livello linguistico sufficiente per trovare lavoro: dovrà quindi imparare il lessico tecnico, i vari registri linguistici e possedere un livello sufficiente ad intrattenere delle conversazioni. Se come abbiamo visto in precedenza il migrante si ritrovasse a lavorare con italiani o altri migranti, egli sarebbe immerso in una grande quantità di input non standard e dialettali che gli permetterebbero di migliorare la competenza linguistica.

⁸⁶ <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02cardinaletti-qpl.pdf>

⁸⁷ BEGOTTI, P., *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia, Guerra Edizioni, 2010.

I bisogni linguistici legati al luogo di abitazione pongono il migrante di fronte ad una serie di situazioni da affrontare: dalla comprensione degli annunci immobiliari alle relazioni con il vicinato, questi ambiti pongono una serie di stimoli molto motivanti. Anche i bisogni linguistici legati alla salute si dimostrano di fondamentale importanza e forniscono un input primario nell'apprendimento dell'italiano. Vedovelli suggerisce come, per venire incontro a questo genere di bisogni così ampi, sarebbe necessario impostare i corsi di lingua secondo questo genere di necessità pragmatiche e promuoverli in modo coerente con i loro contenuti tramite manifesti e pubblicità comprensibili e chiari negli intenti.⁸⁸

Un tipo di apprendimento linguistico simile, spinto quindi da una necessità di spendibilità pratica dei contenuti appresi, richiede metodologie adatte ad essere un apprendimento significativo. Secondo le parole di Marconato: "l'apprendimento significativo è quel tipo di apprendimento che consente di dare un senso alle conoscenze, permettendo l'integrazione delle nuove informazioni con quelle già possedute e l'utilizzo delle stesse in contesti e situazioni differenti, sviluppando la capacità di problem solving, di pensiero critico, di meta riflessione e trasformando le conoscenze in vere e proprie competenze".⁸⁹

Tra i maggiori teorici dell'apprendimento significativo, *meaningful learning*, ricordiamo Jonassen che nel suo *Meaningful Learning with technology*⁹⁰ mette in evidenza come la sua teoria conduca ad un apprendimento più consapevole, spendibile nella vita quotidiana e più autentico. Egli sostiene come gli studenti imparino con più facilità se impegnati in "compiti autentici" tratti da "contesti autentici", strettamente correlati al mondo reale. Tale approccio si rivela estremamente indicato per i migranti, in quanto, come è stato affermato in precedenza, sono spinti ad imparare la lingua per motivazioni principalmente pratiche. Un approccio simile permette di affrontare le sfide quotidiane applicando in modo intelligente le conoscenze e le abilità acquisite in nuove situazioni. Viene infatti incentivato un apprendimento delle tecniche e metodologie didattiche più adatte all'alunno in un'ottica di *lifelong learning*.

⁸⁸ VEDOVELLI, M., MASSARA, S., GIANCALONE RAMAT, A., *Lingue e culture in contatto, L'italiano come L2 per gli arabofofoni*, p.217.

⁸⁹ MARCONATO, G., (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Rimini, Guaraldi editore, 2013, p.291.

⁹⁰ DAVID, J., HOWLAND, J., MARRA, R., CRISMOND, D., *Meaningful Learning with technology*, Columbus, Pearson Education, 2008.

2.3.3 Processi identitari

A prescindere dai motivi che spingono a lasciare il proprio paese, il migrante si ritrova ad abbandonare le proprie abitudini, la famiglia, un ambiente culturale e religioso, la propria lingua perdendo di conseguenza un pezzo della sua identità e della sua autonomia. L'immigrato che arriva in Italia si trova in una fase di incertezza riguardo sé stesso ed i suoi bisogni in quanto questi ultimi sono in continua evoluzione. Deve esplorare un nuovo paese con nuove abitudini, tradizioni, linguaggi, provando e magari sbagliando approccio. La sua condizione di instabilità determina continue oscillazioni tra il "sé originario", caratterizzato dalla propria cultura di appartenenza, ed il "sé contaminato", ovvero la nuova cultura con cui si interfaccia e che condiziona il suo essere. Secondo Demetrio e Favaro una scelta definitiva tra le due culture o un'assimilazione non si compie mai del tutto, portando spesso la persona a sentirsi scissa tra due identità.⁹¹

"Questo avvenimento rinforzò in me il sentimento di essere divisa in due. C'era ancora una metà di me appesa all'albero del villaggio, e l'altra metà che balbettava la lingua francese era in perpetuo movimento in una città di cui non vedevo mai i limiti né la fine. Spiegavo il mio nervosismo con gli scontri ai quali si lasciavano andare le due metà di me. Era faticoso, snervante quando durava a lungo."⁹²

Il linguaggio, durante questo processo, ha un ruolo fondamentale in quanto è l'ambito in cui avviene il primo approccio tra le due culture: i primi contatti che avvengono con la lingua locale sono quindi fondamentali nel determinare la percezione che il migrante ha di essa. Se il primo approccio è positivo solitamente l'immigrato è più motivato ad apprendere la lingua ed intraprende con più facilità le sfide che essa gli sottopone. Se invece il migrante vive delle prime esperienze negative, soprattutto con la popolazione locale, proietta di conseguenza il disagio vissuto sulla lingua. È stato studiato come gli immigrati solitamente non siano interessati ad apprendere i dialetti sia per una considerazione negativa di questi ultimi (soprattutto da parte degli arabi, si veda cap. 3) sia in quanto vittime di razzismo specialmente da parte di italiani che parlano in dialetto.⁹³

Un altro aspetto fondamentale dell'apprendimento della lingua del paese di emigrazione è stato indagato dal Rapporto del British Council intitolato "*Language for resilience*" durante lo scorso

⁹¹ DEMETRIO, D., FAVARO, G., *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso dell'integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

⁹² BEN JELLOUN, T., *A occhi bassi*, Milano, Einaudi, 1991.

⁹³ VEDOVELLI, M., MASSARA, S., GIANCALONE RAMAT, A., *Lingue e culture in contatto, L'italiano come L2 per gli arabofofoni*, p.89.

anno.⁹⁴ Il rapporto analizza come l'apprendimento della lingua locale possa favorire la resilienza dei rifugiati siriani e delle comunità ospitanti dei paesi di arrivo cioè la Giordania, la Turchia, l'Iraq ed il Libano. In questa sede consideriamo le proposte del Rapporto come applicabili a qualsiasi contesto di comunità di profughi e rifugiati.

Nel Rapporto viene dichiarato come vi siano cinque modi per stimolare la resilienza negli individui:

- a. lo sviluppo della lingua madre e l'alfabetizzazione come basi per creare la propria identità;
- b. l'accesso all'istruzione, alla formazione e al mondo del lavoro;
- c. l'apprendimento collettivo e la coesione sociale: attività di apprendimento delle lingue come base per sviluppare la capacità di resilienza individuale, garantendo dignità ed autosufficienza;
- d. affrontare gli effetti del trauma durante l'apprendimento: programmi linguistici come supporto e come mezzo per affrontare la perdita, lo spostamento e trauma;
- e. la costruzione delle capacità dell'insegnante e della "resilienza istituzionale" tramite la formazione degli insegnanti.

Il Rapporto sottolinea quindi come l'ambiente della classe di lingue possa svolgere un ruolo fondamentale per l'integrazione, l'accoglienza e l'analisi del trauma che i profughi hanno subito nei loro paesi di origine. Questo genere di affermazioni deriva da una serie di interviste effettuate ai rifugiati, agli insegnanti ed ai volontari riguardo il ruolo della lingua come fattore di resilienza durante eventi così traumatici. Nel Rapporto vengono proposte delle strategie e degli approcci per promuovere la resilienza e la costruzione di "ponti" attraverso lo strumento linguistico: la costruzione di reti di comunità che possano utilizzare la lingua anche per comunicare attraverso i social network e i social media, l'integrazione di programmi di alfabetizzazione di base all'interno dei corsi di lingua, l'adozione di programmi CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), che focalizzando l'attenzione su contenuti disciplinari o trasversali veicolati in lingua straniera, rendono l'apprendimento significativo in contesto autentico e l'utilizzo di mezzi rappresentativi, soprattutto per quanto riguarda i bambini, per elaborare ed esprimere i traumi vissuti.

Il Rapporto dunque sostiene come l'ambiente della classe di lingua possa avere un ruolo fondamentale per l'integrazione degli studenti e come esso costituisca un luogo sicuro in cui lo studente possa trovare conforto e comprensione.

⁹⁴ <https://www.britishcouncil.org/language-for-resilience>, 22/11/2019

2.3.4 Possibili difficoltà nell'apprendimento del migrante

Nei capitoli precedenti sono stati descritti gli elementi che possono causare delle difficoltà nell'apprendimento dell'italiano come la percezione della lingua, la necessità di corsi strutturati nel modo corretto, le oggettive difficoltà che incontra un adulto ad apprendere una lingua nuova da zero. In questa sede analizzeremo ulteriori possibili problematiche che incontrano i migranti adulti quando apprendono una lingua seconda.

Solitamente gli immigrati che decidono di iscriversi ad un corso di italiano presentano profili molto diversi tra loro: analfabeti, laureati, bilingui, con un'istruzione media. Il panorama è molto vario e pone diverse sfide all'insegnante. Tra gli studenti che risultano più problematici da un punto di vista didattico troviamo gli analfabeti: essi sono scarsamente o non scolarizzati e, di conseguenza, possiedono delle capacità di ragionamento astratto molto limitate (fondamentali per la comprensione delle strutture grammaticali) in quanto difficilmente riescono a trascendere dalla loro esperienza immediata; inoltre apprendono, scrivono e leggono molto più lentamente rispetto ai loro compagni alfabetizzati. Spesso queste problematiche causano la fossilizzazione in una fase dell'interlingua con scarse possibilità di evoluzione. Solitamente la fossilizzazione avviene quando il parlante ritiene di esser arrivato ad una competenza linguistica sufficiente da soddisfare i propri bisogni comunicativi.⁹⁵

Altre difficoltà possono essere causate da elementi esterni alla volontà dell'adulto come la disponibilità di tempo o economica. Decidere di intraprendere un corso implica avere il tempo necessario a disposizione e i mezzi fisici per arrivarci. Soprattutto per coloro che non vivono in città o non possiedono un mezzo proprio risulta difficile raggiungere le classi nei centri urbani. Solitamente i corsi vengono organizzati la sera per permettere ai lavoratori di parteciparvi non tenendo conto però che un simile orario rende impossibile alle mamme di prenderne parte. Alcune associazioni, come la cooperativa sociale E-sfaira di Padova, prevedono, per venire incontro alle mamme, dei corsi di lingua diurni con l'ausilio di eventuali baby-sitter.

Un altro elemento che potrebbe costituire un ulteriore scoglio per l'apprendimento è il modo in cui l'insegnante si pone rispetto ai suoi studenti. Come abbiamo visto al capitolo 2.2 l'approccio considerato più utile per l'insegnante di studenti adulti è quello di porsi come facilitatore piuttosto che come *magister*. Un tale atteggiamento consente allo studente di non essere sminuito nella sua

⁹⁵ VEDOVELLI, M., MASSARA, S., GIANCALONE RAMAT, A., *Lingue e culture in contatto, L'italiano come L2 per gli arabofofoni*, p.143

autonomia di apprendimento, evita l'instaurarsi di dannosi filtri affettivi e permette la collaborazione nella creazione di programmi personalizzati costruiti in base alle esigenze degli studenti. Questo modo di porsi poco autoritario potrebbe però, per studenti provenienti da certe aree, indicare scarsa professionalità e mancanza di competenze. Per esempio, nei paesi dell'Est Europa un comportamento amichevole di un insegnante nei riguardi dei suoi studenti è mal visto, in diversi Paesi Arabi tutt'ora gli studenti non intervengono in classe e non pongono domande agli insegnanti, in Cina il ritorno ad un'educazione tipica del periodo precedente alla Rivoluzione Culturale di Mao ha incentivato una fortissima meritocrazia e il rispetto delle gerarchie. Un insegnante consapevole del background culturale dei propri studenti riguardo le caratteristiche dell'insegnamento nei paesi di provenienza di questi ultimi non deve quindi cadere in errore considerando certi comportamenti dei propri studenti come segnali di disinteresse o disattenzione. Una relazione con il gruppo classe impostata sull'autorevolezza è a prescindere sconsigliata, di conseguenza si suggerisce, per l'insegnante, di procedere attraverso una modalità cooperativa nonostante egli possa essere, inizialmente, poco considerato da alcuni studenti. Trattandosi di studenti adulti, si raccomanda di spiegare la propria metodologia e cercare di perseguirla senza eccessive forzature.⁹⁶

⁹⁶ BEGOTTI, P., *Adulti in classe: Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri*, Padova, libreriauniversitaria.it edizioni, 2019, p.150.

3. ANALISI COMPARATIVA DELLA LINGUA ARABA E DELLA LINGUA ITALIANA

Questo capitolo sarà focalizzato su una parziale analisi della lingua araba in un'ottica di maggiore consapevolezza riguardo le possibili influenze che può avere quest'ultima sull'apprendimento della lingua italiana. I vantaggi di una comparazione tra le lingue già possedute da uno studente e quella che è in procinto di apprendere sono molteplici: da un punto di vista didattico la semplificazione delle spiegazioni grammaticali, utilizzando le medesime categorie e attivando dei processi comparativi, si rivela oltremodo vantaggiosa ed inoltre, come accennato in precedenza, sosterrà la fiducia che gli studenti nutrono delle loro capacità (elemento fondamentale anche per quanto riguarda gli studenti adulti). Nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana agli stranieri, sottolineare le somiglianze linguistiche tra la loro lingua madre o altre lingue da loro parlate permette agli studenti di approcciarsi alla nuova lingua con delle preesistenti buone conoscenze di base. Mentre in questa sede confronteremo l'arabo e l'italiano, bisogna tenere conto che la comparazione può rivelarsi molto utile anche qualora gli studenti dimostrassero di possedere delle competenze in altre lingue.⁹⁷ Qualora conoscessero delle lingue europee, per esempio, le somiglianze tra queste e la lingua italiana saranno molto probabilmente più numerose che quelle esistenti tra italiano ed arabo.

Sempre in questo capitolo verrà inoltre brevemente analizzata la questione diglossica che caratterizza il mondo arabo per quanto riguarda la compresenza dei dialetti (varietà colloquiali) e della lingua standard. Tale compresenza infatti è di fondamentale importanza per la didattica dell'italiano in quanto, il potenziale insegnante, deve considerare come la lingua madre di qualsiasi immigrato di origine araba sia un dialetto arabo mentre la lingua standard viene invece appresa solamente nell'ambiente scolastico.

In questa sede verrà proposta una breve analisi della lingua araba standard per permettere a chi non la conoscesse di avere una panoramica su come sia strutturata. Se il focus della ricerca riguardasse i bambini madrelingua arabi, la comparazione con i dialetti arabi sarebbe un percorso obbligato in quanto la varietà standard viene solitamente insegnata, come lingua seconda, a scuola. In questa sede l'interesse è rivolto verso i migranti adulti i quali, se scolarizzati, padroneggiano l'arabo standard e/o l'arabo coranico.

⁹⁷ Per approfondimenti riguardo l'approccio comparativo: <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02cardinaletti-qpl.pdf>

3.1 La lingua araba

La lingua araba (iperonimo per le varietà dialettali e quella standard) è una delle lingue più parlate al mondo, precisamente la quinta lingua più estesa per numero di parlanti nativi. È parlata da circa 300 milioni di persone come lingua madre e da un po' meno di 60 milioni di persone come lingua seconda. Si estende per una vasta area che parte dall'Iraq fino a raggiungere il Marocco e la Nigeria.⁹⁸

L'arabo standard ha un'importante valenza religiosa in quanto è molto simile ed è considerato diretto erede della varietà della lingua della rivelazione coranica: l'Islam è infatti l'unica religione a presentare il proprio testo sacro rivelato in una lingua precisa. Per questo motivo la lingua araba è conosciuta in modo parziale da moltissimi musulmani di origine non araba che generalmente possiedono una competenza limitata all'ambito della lettura o della recitazione mnemonica. Uno dei principi riguardanti il Corano concerne la sua intraducibilità (*i'jāz*); troviamo diversi versetti⁹⁹ all'interno di esso che sostengono come, essendo il Corano la diretta espressione della parola di Allah, non vi sia modo di renderla in un'altra lingua mantenendo la sua perfezione. L'incapacità umana di creare o riprodurre un testo perfetto e puro come il Corano è una delle prove che sostengono l'origine divina di quest'ultimo. Un'ulteriore prova a sostegno della creazione divina del Corano si trova nel comprovato analfabetismo del profeta Muhammad che gli rende conseguentemente impossibile la composizione del testo sacro.¹⁰⁰ Il profeta si pone quindi come tramite puro e trasparente della parola di Allah. La percezione della purezza e della perfezione della lingua araba coranica è fortemente radicata tra gli arabofoni; questo genere di opinioni non riflettono una realtà linguistica storica ma sono largamente diffuse nella comunità di parlanti. Per

⁹⁸ ALBIRINI, A., *Modern arabic sociolinguistics, Diglossia, variatiron, codeswitching, attitudes and identity*, New York, Routledge, 2016, p.3.

⁹⁹ Si veda: Corano (2:23): "e se avete dei dubbi su quanto abbiamo rivelato al Nostro servo, portate una sūra come queste e chiamate i vostri testimoni al di fuori di Dio, se siete sinceri", Cor. (10:38): "Eppure dicono: «Lo ha inventato lui». Rispondi: «Portate una sūra come queste, chiamate in aiuto chi potete oltre a Dio, se siete sinceri».», Cor. (11:13): "Oppure diranno: «Lo ha inventato lui». Rispondi: «Allora portate dieci sūre come queste, inventate da voi, e invocate chi potete al di fuori di Dio, se siete sinceri».», Cor. (17:88):" Di': «Se gli uomini e i jinn si unissero per portare un Corano come questo non vi riuscirebbero, nemmeno se si aiutassero l'un l'altro».», Cor. (52:33): " Oppure diranno: «Se l'è inventato lui». No, non credono."- VENTURA, A., (a cura di), *Il Corano*, Milano, Mondadori, 2010

¹⁰⁰ Si veda: Corano (29:48): "Prima di questo Corano tu non avevi recitato nessun libro, nessun libro avevi copiato con la tua destra e se mai lo avessi fatto, chi lo ritiene falso ne dubiterebbe con buona ragione.", Cor. (62:2): "2 Colui che ha inviato un Profeta agli ignoranti, scelto tra loro, il quale recita loro i segni di Dio e li purifica e insegna loro il libro e la saggezza anche se prima erravano chiaramente;". -VENTURA, A., (a cura di), *Il Corano*, Milano, Mondadori, 2010

questo motivo le varietà colloquiali vengono considerate solitamente delle deviazioni negative, delle corruzioni rispetto allo standard, e sono relegate al ruolo di varietà bassa.¹⁰¹

L'intraducibilità del Corano ha generato dibattiti tra diversi studiosi sin dall'800 d.C. Diversi linguisti, arabi e non, hanno provato ad analizzare la problematica sia da un punto di vista culturale che linguistico. Tra gli intellettuali musulmani contemporanei Von Denffer¹⁰² e Abdul-Rauf¹⁰³ sostengono come una traduzione del Corano non si rivelerebbe efficace nella precisa trasmissione del messaggio religioso in quanto causerebbe una variazione dei contenuti, questi ultimi sono però consapevoli di come una parte importante della comunità musulmana non parli arabo. Di conseguenza la lettura del Corano risulta, per questi, difficoltosa mentre una traduzione nella lingua madre permetterebbe una maggiore consapevolezza dei contenuti del testo. Abdul-Rauf per ovviare questo problema sostiene come un semplice "riassunto" dei contenuti del Corano potrebbe essere d'aiuto per i musulmani non parlanti arabo e sarebbe inoltre coerente con il dogma dell'inimitabilità ed il principio di intraducibilità.

Le motivazioni portate a sostegno dell'intraducibilità del Corano da un punto di vista linguistico sono espresse ad esempio da Arberry il quale sostiene come sia impossibile rendere in una lingua straniera le strutture ritmiche e retoriche presenti nel Corano¹⁰⁴, o ancora Turner il quale afferma come le differenze semantiche e fonetiche tra l'arabo e la lingua di destinazione, in questo caso l'inglese, e le differenze culturali e letterarie rendano la traduzione poco attendibile. Il linguista aggiunge però che questi motivi non siano sufficienti da costringere il fedele a disdegnare la traduzione ma ad utilizzarla con la consapevolezza delle lacune che vi sono presenti.¹⁰⁵

Questa piccola introduzione della lingua araba espone una problematica conosciuta agli studiosi di arabistica: il termine lingua araba racchiude dentro di sé un'ampia quantità di varietà linguistiche e numerose questioni storiche, filologiche e linguistiche correlate. Dare una descrizione di un mondo così ampio non rientra negli scopi dell'elaborato, le descrizioni che verranno fatte saranno quindi estremamente sintetizzate rispetto alla reale portata dell'argomento analizzato.

¹⁰¹ VEDOVELLI, M., MASSARA, S., GIANCALONE RAMAT, A., *Lingue e culture in contatto, L'italiano come L2 per gli arabofoni*, pp.90-103.

¹⁰² VON DEFFER, A., *'Ulum Al-Qurān, An Introduction to the Sciences of the Qurān*, UK, The Islamic Foundation, 1983, p.145

¹⁰³ ABDUL-RAUF, H., *Cultural Aspects in Qur'an Translation*, in *Translation and Religion: Holy Untranslatable*, ed. LONG Lynne, Clevedon, Multilingual Matters LTD, 2005.

¹⁰⁴ ARBERRY, J. A., *The Koran Interpreted*, George Allan & Unwin LTD, London, The Macmillan Company, New York, 1955.

¹⁰⁵ TURNER, C., *The Qur'an: A New Interpretation*, Richmond, Curzon, 1997.

3.2 Il Modern Standard Arabic

Con l'arrivo di Napoleone in Egitto nel 1798, il mondo arabo-ottomano si trovò per la prima volta in contatto diretto con il mondo Occidentale. A partire dagli inizi del 1800, la cultura francese prima ed inglese poi, iniziarono ad infiltrarsi nel mondo arabo portando con sé non poche novità e conseguenze. Da un punto di vista linguistico vennero promosse ed incentivate, dal mondo politico, le traduzioni di opere scientifiche e politiche dal francese all'arabo.¹⁰⁶ Le traduzioni costrinsero i letterati e le élite politiche ad affrontare la questione linguistica: la lingua araba di quell'epoca era stata volutamente accantonata a favore della lingua turca a causa del dominio politico e culturale ottomano.¹⁰⁷ Non essendo più la lingua utilizzata nel mondo politico e culturale, l'arabo classico aveva trovato il suo spazio nell'ambiente religioso. Tra il 1700 e il 1800 l'arabo classico era parlato da una minima parte della popolazione (per lo più autorità religiose e letterati) mentre coesisteva con le varietà colloquiali diffuse per lo più tra la popolazione illetterata.

A partire quindi dalla fine del XIX secolo avvenne la rinascita della lingua araba determinata da una serie di fattori esterni ed interni: tra quelli esterni citiamo il contatto con le lingue europee mentre tra quelli interni ricordiamo l'avvento della stampa. In questo periodo tutto il mondo arabo assistette alla nascita di giornali e quotidiani come *Nafīr Sūriyā* fondato da Buṭrus al-Bustānī nel 1860 oppure *al-Bayān* di al-Yāziḡī nel 1897. Questo nuovo mezzo di comunicazione richiedeva di essere accessibile al maggior numero di persone possibile, la lingua infatti in cui venivano scritti gli articoli era semplificata rispetto all'arabo classico e caratterizzata da termini nuovi per poter analizzare con precisione le questioni politiche e tecnologiche.

Prima di proseguire con l'analisi del MSA bisogna aprire una parentesi sulla differenza tra l'arabo classico e l'arabo standard. Secondo Ferguson¹⁰⁸ e Bassiouney¹⁰⁹ per arabo classico si intende la lingua del Corano, raramente utilizzata al di fuori del contesto religioso o dei testi classici, mentre per arabo standard moderno una varietà "semplificata" dell'arabo classico di maggior accesso e più utilizzabile nella vita quotidiana. Secondo Ryding¹¹⁰ le differenze principali tra MSA e l'arabo classico sarebbero stilistiche e lessicali piuttosto che grammaticali. L'autrice però afferma che, per quanto

¹⁰⁶ Muhammad Ali (1769-1849), governatore ottomano dell'Egitto dal 1805 al 1848, fondò scuole in stile europeo, fabbriche e arsenali, promosse le traduzioni dalle lingue europee in arabo e importò insegnanti e militari dall'estero in un'ottica di sviluppo tecnologico, militare e culturale.

¹⁰⁷ VERSTEEGH, K., *The Arabic Language*, New York, Columbia University Press, 1996, p.174.

¹⁰⁸ FERGUSON, C.A., "Diglossia", *Word*, n.5, New York, Lawrence, 1959, pp. 325-340.

¹⁰⁹ BASSIOUNEY, R., *Arabic Sociolinguistics*, Edimburgo, Edinburgh University Press, 2000, p.11.

¹¹⁰ RYDING, K.C., *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.

riguarda lo standard utilizzato nei media o nei giornali, vi sarebbero delle differenze ulteriori riguardo al classico soprattutto circa l'ordine delle parole, i neologismi e i prestiti dalle lingue europee. Bassiouney¹¹¹ specifica però come questa distinzione sia stata fatta principalmente nel mondo occidentale e non venga ripresa dal mondo arabo, a riprova del fatto che percezione dei parlanti e realtà linguistica sono due cose diverse.

Bisogna sottolineare come una delle sfide principali che il contatto con le lingue europee lanciò ai letterati dell'epoca fu la traduzione di termini non ancora esistenti in lingua araba. Ad esempio la parola democrazia, parlamento, comunismo o repubblica non presentavano all'epoca un corrispettivo nella lingua araba. Di conseguenza, a partire da questo periodo ma principalmente nel XIX secolo, si iniziarono a creare o adattare tutta una serie di termini. Le modalità principali con cui venne fatta questa operazione furono quattro:

1. prestiti (*ta'rib*);
2. integrazione morfologica o fonologica di parole straniere (*mu'arrab*);
3. estensione analogica di una radice esistente (*qiyās*);
4. traduzione (*tarǧama*);
5. estensione semantica di una parola esistente.

I prestiti furono una metodologia molto diffusa soprattutto in un primo periodo; successivamente le diverse Accademie di Lingua Araba, nate in quel periodo, regolamentarono l'utilizzo dei prestiti linguistici limitandoli ai termini scientifici.¹¹² Tra questi ricordiamo parole come *dīmūqrātiyya* (democrazia), *tilifūn* (telefono) o ancora *sīnimā* (cinema).

La maggior parte di queste parole vennero inglobate nel sistema grammaticale arabo e utilizzate per produrre nuove parole, ad esempio la parola *sīnimā* al plurale si coniuga seguendo lo schema del plurale femminile *sīnimāt*, e da essa deriva l'aggettivo *sīnimā'yi* o ancora la parola *bank* (banca) presenta un plurale fratto, conforme alla morfologia araba, *bunūk*.¹¹³

Per quanto riguarda la terza modalità, cioè l'estensione analogica, è stata utilizzata soprattutto sottoforma di calco linguistico ("particolare tipo di prestito per il quale nella lingua ricevente non viene ripresa la parola, ma viene riprodotta la sua struttura"¹¹⁴). A questa categoria appartengono

¹¹¹ BASSIOUNEY, R., *Arabic Sociolinguistics*, p.15.

¹¹² VERSTEEGH, K., *The Arabic Language*, p.181.

¹¹³ *ivi*, p.180.

¹¹⁴ <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=calco,10/09/2019>

diverse espressioni usate dai media come *la'iba dawrān* (to play a role) o *iltaqā ma'a* (to meet with) invece di *iltaqā* più complemento diretto.

Uno dei mezzi più apprezzati dagli accademici arabi per la creazione di nuove parole, consiste nel sistema dell'estensione semantica di parole esistenti. Tra queste parole ne troviamo diverse di arcaiche o appartenenti all'antico beduino a cui è stata data nuova vita grazie ai significati che hanno assunto. Ad esempio, per esprimere la parola treno è stato utilizzato il termine *qitār* che anticamente descriveva la carovana composta da cammelli. Grandi scrittori come al-Šidyāq e al-Yāziǧī introdussero termini entrati poi nel lessico comune come, rispettivamente, *ǧarīda* (originamente "foglia di palma") per "quotidiano" e *maǧalla* per "giornale" (in origine "codice", "libro").¹¹⁵

La nascita e lo sviluppo di questa moderna varietà linguistica hanno assunto dei valori politici ed identitari. L'arabo, che in questa sede chiamiamo standard, nel XX secolo assunse un importantissimo ruolo politico come elemento promotore dell'unità nazionale. In questo periodo si assistette infatti alla nascita del movimento Panarabo, ideale fondante la Lega Araba (1945), tra i cui diversi principi ideologici ritroviamo quello di una unità linguistica sovranazionale che andremo, in seguito, ad analizzare.¹¹⁶ La questione linguistica venne affrontata sin dai primi teorici del Panarabismo: tra di essi citiamo Ğurǧi Zaydān (1861-1914), che espresse con vigore il suo sostegno alla riforma dell'arabo coranico in un'ottica di condivisione di questa nuova lingua standardizzata da parte di tutti i paesi arabi.¹¹⁷

Tra i più famosi politici promotori del Panarabismo ricordiamo Nasser, ex presidente dell'Egitto, il quale pose la questione linguistica come elemento centrale del movimento sostenendo la fondamentale importanza dell'unità linguistica per i paesi arabi.¹¹⁸ Molti studiosi come Buṭrus Ğālī¹¹⁹ sostengono ciò che viene espresso da Bassiouney quando afferma: "the Arabic League, defines itself in its website as an association of countries whose people are Arabic speaking"¹²⁰.

La studiosa sostiene ancora come il nazionalismo arabo sia stato "costretto" ad adottare come ideologia principale, alla base dell'unità araba, l'unità linguistica: la maggior parte dei paesi del

¹¹⁵ VEERSTEGH K., *The Arabic Language*, p.183.

¹¹⁶ Per un approfondimento si veda: SULEIMAN, Y., *The Arabic Language and National Identity: A Study in Ideology* by, Georgetown, Georgetown University Press, 2003.

¹¹⁷ PHILIPP, T., *Language, History, and Arab National Consciousness in the Thought of Jurji Zaidan (1861-1914)*, in *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 4, No. 1, 1973, p.3.

¹¹⁸ Si veda: DAJANI, N.H., *Disoriented Media in a Fragmented Society: The Lebanese Experience*, Beirut, American University of Beirut, 1973.

¹¹⁹ BUṬRUS ĞĀLĪ, B., *Le problème de la Ligue Arabe*, in *Renaissance du Monde Arabe: Colloque interarab de Louvaine*, Abdel-Malek, Abdel-Aziz, Hanafi, Louvain, 1970.

¹²⁰ BASSIOUNEY, R., *Arabic Sociolinguistics*, p.209.

mondo arabo sono caratterizzati da culture, religioni, sistemi politici e background storici diversi. Di conseguenza nemmeno la religione islamica può essere considerata un elemento sufficientemente forte da unificare i paesi arabi vista la forte presenza di cittadini di religione cristiana e ebraica. Con il processo di decolonizzazione avvenuto tra gli anni '50 e '60 molti paesi arabi poterono riconoscere l'arabo come lingua ufficiale. Ma quale arabo? Lo standard, quello classico, i dialetti? Un elemento fondamentale nella reintroduzione dell'arabo riguarda il sistema scolastico: per diversi anni, sotto i coloni, gli studenti autoctoni meritevoli desiderosi di proseguire la propria istruzione, oltre gli anni del *kuttāb*, si ritrovavano a non aver altra scelta che frequentare le scuole europee (per lo più francesi).¹²¹ La lingua araba standard, soprattutto nei paesi del Maghreb, era trattata, dalla classe dirigente europea, alla stregua di una lingua straniera con lo scopo appunto di allontanare qualsiasi ideale di unità nazionalista dalla popolazione dominata. Con la decolonizzazione, i diversi paesi arabi dovettero quindi prendere in mano la situazione scolastica proveniente da anni di dominazione culturale europea e decidere in merito. In Marocco, ad esempio, dal 1956 la scuola divenne completamente arabizzata mentre per gli altri livelli scolastici le lezioni rimasero divise in lingua araba e lingua francese. La mancanza di insegnanti preparati sia da un punto di vista della materia di insegnamento che dotati di un livello di arabo standard sufficiente non permise al sistema scolastico di garantire lo stesso livello di insegnamento per le materie insegnate in lingua araba rispetto a quelle in lingua francese. Attualmente l'arabo è utilizzato per l'insegnamento di tutte le materie escluse quelle scientifiche per cui è prevista la lingua francese. Una recente riforma (10 febbraio 2016) ha introdotto il francese a partire dal primo anno di scuola elementare invece che dal terzo anno.¹²²

Diversi studiosi, durante gli inizi dell'epoca della decolonizzazione, ritenevano che l'arabo standard fosse una lingua perfettamente adatta all'insegnamento di tutti i livelli scolastici nonostante altri ritenessero che una grammatica così complessa fosse poco adatta ad allievi abituati a parlare il dialetto e la lingua francese. Da questa problematica nacque un lungo dibattito riguardo una possibile semplificazione della grammatica araba che vide intervenire svariati letterati. Tra le varie riforme proposte citiamo il famoso progetto di modifica dell'alfabeto arabo: la variazione delle lettere in base alla posizione all'interno della parola e la mancanza delle vocali brevi generavano grosse difficoltà nello studio della lingua araba soprattutto per i bambini e per le persone scarsamente alfabetizzate. Tra il 1944 e il 1950, l'Accademia Egiziana indisse un concorso per

¹²¹ Si veda: MEMMI, A., *La statue de sel*, Parigi, Folio, 1972, pp.119-128.

¹²²https://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/02/19/maroc-le-roi-mohamed-vi-enterre-trente-ans-d-arabisation-pour-retourner-au-francais_4868524_3212.html, 15/11/2019

modificare l'alfabeto arabo: giunsero all'Accademia una lunga serie di proposte, nessuna delle quali venne poi messa in atto. Tra queste ricordiamo quella di 'Abd al-'Azīz Fahmī, ex ministro della Giustizia e membro dell'Accademia, che proponeva una scrittura mista di alfabeto latino ed arabo con lo scopo di risolvere i problemi legati alla fonetica e di rinsaldare i legami con il mondo occidentale.¹²³

L'Egitto fu forse il paese più attivo per quanto riguarda le proposte di modifica dell'alfabeto arabo; anche Ṭāhā Ḥusayn espresse delle posizioni fortemente a favore di queste modifiche in quanto riteneva che la lingua fosse uno dei mezzi attraverso il quale promuovere un ammodernamento del paese. Lo scrittore sosteneva come una semplificazione della lingua standard la avrebbe resa più accessibile e quindi utilizzabile soprattutto nel contesto scolastico. Egli riteneva infatti come fosse uno sbaglio insegnare l'arabo standard come una lingua straniera a scuola utilizzando soprattutto delle metodologie che implicavano l'impararlo a memoria: sarebbe stato invece consigliabile utilizzarlo a scuola come lingua di insegnamento di tutte le materie. Secondo Ṭāhā Ḥusayn "dimenticare" la lingua standard avrebbe implicato per gli egiziani la perdita della loro identità come arabi. Questo è solo uno degli esempi di come la lingua araba sia percepita dal mondo arabo: una lingua di difficile accesso ma legata alla religione e all'unità nazionale, o a volte sovranazionale, elementi che la rendono quindi difficilmente modificabile.

3.3 Il fenomeno della diglossia nel mondo arabo

Il mondo arabo è contraddistinto da un fenomeno diglossico presente in tutti i 23 paesi in cui l'arabo è la lingua ufficiale. Per diglossia, in questa sede, riprendiamo la definizione di Ferguson: "diglossia is a relatively stable language situation in which, in addition to the primary dialects of the language (which may include a standard or regional standards), there is a very divergent, highly codified (often grammatically more complex) superposed variety, the vehicle of a large and respected body of written literature,[...], which is learned largely by formal education and is used for most written and formal spoken purposes but is not used by any sector of the community for ordinary conversation"¹²⁴.

Ferguson afferma come nelle comunità diglossiche sia presente una varietà considerata alta, non padroneggiata come lingua madre e non utilizzata per le conversazioni quotidiane e, di

¹²³*Advances in language planning, Volume 5 di Contributions to the Sociology of Language*, ed. FISHMAN, J.A., Paris, De Gruyter, 2011, p. 284.

¹²⁴ FERGUSON, C.A., "Diglossia", p.56.

conseguenza, imparata a scuola. La varietà bassa, L1 della comunità di parlanti, viene invece utilizzata nella vita quotidiana e nelle conversazioni di base. Prima di proseguire bisogna tenere presente come la descrizione del fenomeno diglossico effettuata da Ferguson non faccia riferimento esclusivamente al mondo arabo ma sia invece una definizione generale di tutte le comunità diglossiche.

Una delle critiche mosse contro la teoria di Ferguson riguarda il suo considerare i due poli del fenomeno diglossico senza tener presente delle altre varietà linguistiche presenti nel mezzo. A seguito di queste critiche, egli infatti elaborò dei livelli intermedi affermando come la loro esistenza fosse però vincolata a quella delle due varietà polarizzate nel livello alto e in quello basso. Per quanto riguarda l'arabo analizziamo in questa sede due delle proposte principali, riguardo i livelli intermedi, elaborate da Blanc e da Badawi. Entrambi gli studiosi, come molti altri, riconoscono come il passaggio tra varietà alta e bassa, soprattutto nel parlato, spesso non sia netto. Di conseguenza, il discorso che il parlante produce, contiene elementi intersecati dei vari livelli senza che esso sia inseribile in una categoria definita.

Blanc ¹²⁵ distingue cinque livelli di lingua araba:

1. classico;
2. classico modificato;
3. semi-letterario/colloquiale elevato;
4. koinè colloquiale;
5. colloquiale semplice.

Anche Badawi ¹²⁶ propone cinque livelli:

1. *fuṣḥa al-turāt*;
2. *fuṣḥa al-‘aṣr*;
3. *‘āmmiyyat al-muṭaqqafīn*;
4. *‘āmmiyyat al-mutanawwirīn*;
5. *‘āmmiyyat al-ummiyīn*.

La divisione di Badawi, basata soprattutto sull'analisi dei media egiziani, si pone in un'ottica stilistica e sociale. Egli infatti individua dei contesti sociali in cui queste varietà vengono utilizzate: ad esempio *fuṣḥa al-turāt* rappresenta la lingua del Corano, dei religiosi, viene insegnata nelle più antiche università senza però mai essere utilizzata nel parlato, *‘āmmiyyat al-mutanawwirīn*, ovvero il

¹²⁵ BLANC, H., *Stylistic Variation in Spoken Arabic: A Sample of interdialectal educated conversation*, Cambridge, Harvard University Press, 1960.

¹²⁶ BADAWI, E., *Mustawayat al-arabiyya l-mu'assira fi misr*, Cairo, Dar al-ma'arif, 1973.

colloquiale di chi ha un'educazione di base, è la lingua utilizzata nella vita quotidiana e che si può ritrovare utilizzata nei media per argomenti non considerati "intellettuali". Secondo Badawi questi livelli non possiedono dei confini ben definiti: essi possono infatti intersecarsi l'un l'altro specialmente nella comunicazione orale. Questa tesi potrebbe portare a pensare, su un piano teorico, che i livelli allora siano infiniti: ad esempio anche nei livelli che egli descrive come "colloquiali" non vi sono delle caratteristiche precise che definiscono l'appartenenza di una produzione linguistica ad un livello piuttosto che ad un altro. Si potrebbe quindi considerare come il passaggio da un livello ad un altro sia piuttosto un *continuum* determinato da fattori extralinguistici e personali. Tra gli elementi extralinguistici più rilevanti che influenzano il *code-switching* possiamo indicare: l'interlocutore, l'argomento ed il contesto. Un esempio di situazione in cui il parlante sceglie di adottare la varietà alta può essere il discorso riguardo argomenti di interesse pubblico che un ministro diffonde tramite la radio. Mentre, per quanto riguarda il livello basso, colloquiale, potremmo ritrovare un gruppo di amici che discute di argomenti personali in un bar. Se gli amici poi iniziassero a parlare di politica probabilmente nei loro discorsi si inserirebbero diversi elementi appartenenti alla lingua standard. È stato registrato come solitamente la varietà utilizzata da un interlocutore influenzi e condizioni la varietà con cui l'altro risponde.

Bisogna tener conto, in questa breve analisi, che non sono accessibili tutti i livelli di arabo per tutta la comunità di parlanti. La lingua standard può essere infatti utilizzata con destrezza solo da coloro che abbiano ricevuto un'istruzione formale.

Il passaggio da un livello ad un altro può essere spinto, come affermato in precedenza, da motivazioni personali del parlante. L'utilizzo dello standard, legato a situazioni più ufficiali, può porre una grande distanza tra i due poli della conversazione. Il dialetto invece viene utilizzato in diverse situazioni più intime e private in cui si vuole sottolineare il legame con l'interlocutore. Un caso esemplare di quanto affermato si ritrova in alcuni discorsi tenuti dall'ex presidente Nasser: nelle dichiarazioni ufficiali solitamente esordisce in arabo standard con un ritmo lento, vista la situazione formale. Proseguendo poi passa ad uno stile gradatamente meno formale fino ad arrivare al colloquiale; conclude infine con qualche frase in standard. Questo mix di varietà riflette una tendenza condivisa da diversi politici del mondo arabo: da una parte la carica che ricoprono li vincola ad un uso dello standard in quanto si esprimono solitamente in contesti ufficiali riguardo argomenti formali, d'altro canto però lo standard non è accessibile a tutti i cittadini e può essere utilizzato come strumento per dimostrare una vicinanza con le classi popolari.¹²⁷

¹²⁷ VERSTEEGH, K., *The Arabic Language*, pp.189-197.

Un ultimo elemento da sottolineare riguarda la varietà di prestigio: in questo paragrafo è stata identificata con il MSA in quanto è il ruolo che ricopre nella maggior parte dei paesi in cui è la lingua ufficiale. In realtà vi sono alcuni contesti in cui la varietà di prestigio si identifica con un dialetto: ad esempio a Baghdad i membri della comunità cristiana usano il proprio dialetto come varietà bassa mentre quello parlato dai musulmani come varietà di prestigio.¹²⁸ I fattori infatti che determinano la varietà di prestigio possono essere:

1. la dominanza socioeconomica di un'area rispetto ad un'altra (solitamente della capitale sulle aree rurali);
2. l'influenza del gruppo politico al potere.

I dialetti parlati da questi gruppi simboleggiano il potere e ruolo che hanno nella società andando ad influenzare coloro con cui entrano in contatto.¹²⁹

3.4 I dialetti arabi

Come è stato illustrato nei precedenti capitoli, la lingua araba standard non rientra nella categoria delle lingue native: questo ruolo, nel mondo arabo, viene invece ricoperto dai dialetti. Nel mondo arabo e non solo si attesta la presenza di un numero considerevole di dialetti: nonostante la maggior parte di essi presentino delle differenze di vario tipo nel confronto sia con altri dialetti che con lo standard, è stato possibile trovare, grazie a diversi studiosi, dei punti in comune. Confrontando i vari dialetti è stato registrato, ad esempio, come gli elementi divergenti siano sostanzialmente fonologici e lessicali, più che grammaticali.¹³⁰ Ferguson poi è stato in grado di identificare 14 caratteristiche che condividono tutti i dialetti moderni tra cui ad esempio l'assenza della forma femminile dell'aggettivo di maggioranza, la perdita del duale e una riduzione delle forme di declinazione dei verbi.¹³¹

In questa sede verrà data una panoramica riguardo il dialetto egiziano, diffuso in tutto il mondo arabo grazie alla consistente produzione televisiva egiziana, ed il dialetto marocchino, parlato dalla più grande comunità di arabi presenti in Italia.

¹²⁸ ABU-HAIDAR, F., *Christian Arabic of Baghdad*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz Verlag, 1991.

¹²⁹ BASSIOUNEY, R., *Arabic Sociolinguistics*, p.19.

¹³⁰ ALBIRINI, A., *Modern arabic sociolinguistics, Diglossia, variatiron, codeswitching, attitudes and identity*, p.13.

¹³¹ FERGUSON, C. A., *The Arabic koine*, Leiden, Brill, 1959, pp. 50-69.

3.4.1 Un interesse crescente verso i dialetti arabi

Rispetto agli studi di linguistica araba, la dialettologia ha iniziato a svilupparsi tardi. Dal XIX secolo cominciarono ad essere pubblicati i primi manuali, dizionari e liste di vocaboli per venire incontro alla necessità di coloro che, intrattenendo rapporti economici o viaggiando nei paesi arabi, avessero bisogno di poter comunicare con gli autoctoni nella vita quotidiana. Sempre in questo periodo vennero inoltre raccolti una lunga serie di dati linguistici ed etnografici riguardo ai dialetti antichi grazie agli scavi archeologici effettuati in Egitto e in Iraq.¹³²

Nel XX secolo l'interesse per i dialetti arabi crebbe notevolmente: nonostante i dati raccolti non fossero sempre precisi, i primi studi comparativi riguardo le diverse tipologie di dialetti vennero prodotti proprio in questo periodo. La dialettologia, però, in ambito accademico, non godeva né di grande fama né dello stesso rispetto di cui beneficiavano gli studi delle lingue "ufficiali". David Cohen affermò come: "les arabophones méprisaient leurs dialectes, les arabisant la dialectologie"¹³³. Per uno studioso di arabo era impensabile all'epoca di poter basare la propria carriera accademica sull'analisi dei dialetti; a partire dagli anni '60 la situazione però cambiò. Grazie all'importanza economica e culturale che assunsero i paesi arabi e la quantità crescente di turisti, l'interesse verso la lingua araba "vera" aumentò in modo esponenziale. La varietà dialettale assunse una grande attrattiva anche per gli studenti spingendo quindi il mondo accademico, finalmente, ad interessarsene. Grazie allo sviluppo tecnologico, poi, vennero inventati i registratori: strumenti di fondamentale importanza per lo studio dei dialetti soprattutto considerando quanto le trascrizioni si dimostrassero poco precise. L'utilizzo di questo strumento infatti permise di analizzare gli aspetti morfologici e fonologici delle varie parlate in modo più scientifico. Questi furono i campi di maggior interesse di linguisti come Cantineau, Harrell e Marçais i quali, tramite le registrazioni, riuscirono per primi ad analizzare alcuni dei fenomeni fonologici dei dialetti che, negli anni successivi, furono approfonditi. Essi riuscirono inoltre a registrare alcune varietà dialettali che, essendo parlate da piccole comunità, rischiavano di scomparire.¹³⁴

¹³² Si vedano gli scavi in Egitto di Gaston Maspero.

¹³³ COHEN, D., *Actes des premières journées de dialectologie arabe de Paris*, Parigi, Caubet et Vanhove ed., 1994.

¹³⁴ OWENS, J., (a cura di), *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics*, New York, Oxford University Press, 2013, pp.300-304.

3.4.2 Panoramica sui dialetti arabi

Il termine “arabo colloquiale” fa riferimento alle varietà regionali utilizzate dai parlanti arabi nella vita quotidiana e in altre situazioni comunicative informali come in alcuni programmi televisivi, film, canzoni e sport. Queste varietà divergono attualmente per alcuni aspetti, soprattutto fonologici e lessicali, mentre ne condividono altri, principalmente sintattici e morfologici. Il dibattito riguardo le origini e la suddivisione dei dialetti ha diviso le opinioni degli studiosi e non ha ancora trovato un compimento.

Ingham ¹³⁵ e Palva ¹³⁶ proposero una suddivisione geografica, Jastrow ¹³⁷ invece teorizzò una ripartizione legata sia a criteri storiografici che geografici. Diversi studiosi, tra cui Marçais ¹³⁸, sostenevano come i dialetti fossero divisi tra sedentari e beduini. Egli riteneva che i dialetti beduini presentassero delle caratteristiche specifiche come il suono /g/ sostituito di *q, le consonanti interdentali o ancora le forme femminili dei plurali che li rendevano distinguibili da quelli sedentari. In realtà questi elementi mentre potevano essere validi per i dialetti del passato, attualmente non sono rappresentativi in quanto, a seguito dei vari fenomeni migratori, sono subentrate delle grosse modifiche nelle parlate: ad esempio diversi dialetti beduini non possiedono le caratteristiche sovra citate mentre invece alcuni dialetti sedentari le presentano.¹³⁹

Un'altra suddivisione molto diffusa riguarda i dialetti urbani e i dialetti rurali: i criteri distintivi sono spesso correlati a delle caratteristiche linguistiche, ad esempio la pronuncia sorda del suono *q è considerata tipica delle zone urbane del Marocco. Nemmeno questa distinzione può essere considerata tutt'ora applicabile in quanto, attraverso i fenomeni di inurbamento e di diffusione dei media, i dialetti urbani si sono espansi anche nelle zone rurali. Ogni città inoltre presenta dei dialetti con delle caratteristiche proprie che solitamente non sono correlate.¹⁴⁰

Veerstegh pur consapevole dell'arbitrarietà delle divisioni regionali propose a sua volta uno schema (dialetti della Penisola Araba, Mesopotamici, Siro-Libanesi, Egiziani e del Maghreb); egli inoltre analizzò alcuni elementi condivisi dai vari dialetti non presenti né nell'MSA né nell'arabo classico. Ad esempio, il colpo di glottide tipico dello standard non è presente in alcun dialetto, l'esprimere

¹³⁵ INGHAM, B., *North-East Arabian Dialects*, Londra, Routledge, 1982.

¹³⁶ PALVA, H., *The form jaak in Bedouin narrative style*, *Studia Orientalia* 67, 1991.

¹³⁷ JASTROW, O., *Die mesopotamisch-arabischen qāṭu-Dialekte*, Vol.1, Vol.2, Wiesbaden, Harrassowitz, 1978-1981.

¹³⁸ MARÇAIS, W., *Comment l'Afrique du Nord a été arabisée*, in *AIEO*, 4, 1938.

¹³⁹ Si veda il dialetto del Sahel in cui le interdentali sono state sostituite dalle dentali.

¹⁴⁰ Ad esempio nel dialetto di Baghdad, Tripoli e della Mecca la lettera *q è sonora.

possesso tramite il genitivo nei diversi dialetti viene reso da una costruzione analitica e la marca tipica del futuro (*sa-/sawfa*) è sostituita in tutti i dialetti da particelle differenti.¹⁴¹

Ferguson si occupò di analizzare il processo di formazione dei dialetti moderni ipotizzando un'origine comune. Lo studioso infatti sosteneva come durante i primi secoli delle conquiste islamiche, o in un periodo addirittura precedente, si fosse formata una varietà colloquiale urbana diffusa grazie all'islamizzazione. Tale varietà, considerata una koinè linguistica, esisteva a fianco della varietà classica svolgendo un ruolo di mezzo di comunicazione principalmente orale tra gli abitanti delle varie regioni del mondo musulmano. Per koinè si intende in questa sede: "the sociolinguistic process through which a new linguistic variety emerges in language contact between speakers of mutually intelligible varieties"¹⁴². La koinè si è sviluppata tramite: "mutual borrowing and leveling among various dialects"¹⁴³, non si sa precisamente quando si sia sviluppato tale fenomeno ma, come afferma lo studioso stesso, non è di interesse né dare una collocazione temporale né una collocazione geografica. Tale koinè avrebbe quindi influenzato la formazione dei dialetti moderni, esclusi quelli beduini e quelli della Penisola Araba meno disposti al cambiamento. I dialetti moderni sarebbero quindi il naturale proseguimento della koinè e la presenza di tratti differenti tra le varietà colloquiali è attribuita principalmente a prestiti e innovazioni. I tratti comuni riscontrabili tra i dialetti moderni sono 14: tre sono di tipo lessicale, uno fonologico ed i restanti morfologici. Queste caratteristiche comuni non possono essere attribuite ad un processo evolutivo condiviso dalle varietà dialettali quanto piuttosto ad un'origine comune, ovvero la koinè.

In questa sede verrà presentata una breve panoramica sui dialetti egiziani, in particolare quello del Cairo in quanto ampiamente conosciuto nei Paesi Arabi e quelli del Maghreb vista la forte presenza di immigrati maghrebini in Italia.

3.4.3 I dialetti egiziani

All'interno del paese possiamo distinguere quattro gruppi di dialetti divisi secondo la posizione geografica:

1. i dialetti del Delta;
2. il dialetto del Cairo;
3. i dialetti del Medio Egitto;

¹⁴¹ VERSTEEGH, K., *The Arabic Language*, p.108.

¹⁴² ALBIRINI, A., *Modern arabic sociolinguistics*, p.180.

¹⁴³ FERGUSON, C.A., *The Arabic koine*, p.53.

4. i dialetti dell'Alto Egitto.

Rispetto agli altri dialetti, quello del Cairo è stato soggetto a maggiori studi grazie al prestigio sociale di cui godeva. Attraverso questi studi è stato possibile analizzare le variazioni che ha subito e confrontarle con le caratteristiche che possedeva nel XIX secolo, tra cui, ad esempio, il passivo con prefisso *-in* invece che in *-it* o ancora diverse variazioni lessicali. Attualmente questo dialetto presenta diversi elementi tipici dei dialetti delle zone rurali a causa dei fenomeni di inurbamento che si sono verificati in questo periodo. Gli elementi rurali sono stati però stigmatizzati come tipici degli strati più bassi della popolazione e conseguentemente verranno mantenuti solo dalla popolazione residente nei quartieri poveri del Cairo. Attraverso l'avvento dei media, questo dialetto si è diffuso non solo all'interno dell'Egitto ma anche nel resto dei Paesi Arabi diventando una delle varietà più comprese nel mondo arabo.

Nonostante le numerose differenze, i vari dialetti egiziani presentano degli elementi in comune:

1. tutti conservano le tre vocali brevi /a/, /i/, /u/ anche se /i/ e /u/ vengono elise nelle sillabe aperte ed atone;
2. presentano cinque vocali lunghe /ā/, /ī/, /ū/, /ē/, /ō/ che vengono però abbreviate in posizione atona;
3. i dimostrativi nei vari dialetti sono posposti e sono varianti del dimostrativo del Cairo *da, di, dōl*;
4. la posizione delle particelle interrogative non viene preposta ma rimane in seconda posizione;
5. l'imperfetto esprime l'aspetto modale, con l'aggiunta della particella *bi-* esprime l'aspetto abituale dell'azione mentre con *ha-* esprime il futuro.¹⁴⁴

3.4.4 I dialetti del Maghreb

Nel Maghreb il processo di arabizzazione avvenne in due fasi distinte: durante la prima fase, nella seconda metà del VII secolo, piccoli gruppi di invasori si stabilirono nelle zone urbane o nei campi militari diffondendo la lingua araba solo nelle aree di insediamento (di conseguenza nelle campagne continuò ad esser parlato il berbero), mentre nella seconda fase, tra il X e l'XI secolo, i Banū Hilal invasero il Maghreb e diffusero l'arabo in tutta l'area.

¹⁴⁴ ALBIRINI, A., *Modern arabic sociolinguistics*, pp. 159-163.

I dialetti maghrebini si dividono in tre gruppi: i dialetti orientali pre-Hilaliani caratterizzati dalla conservazione delle tre vocali brevi e parlati in Libia, Tunisia e Algeria orientale, i dialetti occidentali pre-Hilaliani parlati nell'ovest dell'Algeria e in Marocco (presentano solo due vocali brevi e come articolo indefinito il numerale dell'arabo classico *wāḥid*) ed i dialetti beduini (Hilaliani) presenti, con delle caratteristiche differenti, in tutto il territorio maghrebino.

In tutti i paesi di quest'area i dialetti beduini e quelli sedentari si sono mescolati e diffusi secondo modalità differenti: in Libia il dialetto della capitale presenta delle influenze della parlata beduina, in Tunisia la varietà dialettale si rifà a quella diffusa in Libia, i dialetti algerini invece presentano delle caratteristiche sia sedentarie che legate ai dialetti beduini, in Marocco le metropoli più "recenti" come Casablanca sono contraddistinte dai dialetti beduini mentre quelle antiche come Rabat e Fes dai dialetti sedentari.

Tutte queste parlate presentano dei tratti in comune:

1. la prima persona singolare dei verbi all'imperfetto presenta il prefisso *-n*;
2. sono presenti due vocali brevi: /ə/ e /u/ mentre le tre vocali lunghe non si modificano;
3. l'accento nella forma *fa'al* si sposta sull'ultima vocale dato che la vocale non accentata cade;
4. la vocale breve, circondata da consonanti, solitamente retrocede (si veda ad esempio alla seconda persona plurale dei verbi all'imperfetto).¹⁴⁵

3.4.5 I dialetti del Marocco

Gli studi riguardo i dialetti marocchini risalgono al XIX secolo, nel 1800 venne infatti pubblicata la prima grammatica di dialetto a Vienna.¹⁴⁶ Tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo l'interesse per i dialetti crebbe e si mantenne alto anche durante gli anni del protettorato francese. Con la decolonizzazione nel 1956 gli studi riguardo i dialetti diminuirono in modo consistente fino a tornare in auge a partire dagli anni '80.

Da un punto di vista linguistico il Marocco è un paese particolare in quanto, dal 2011, sono state riconosciute due lingue ufficiali: l'arabo e il berbero. La maggior parte della popolazione parla inoltre la lingua francese come retaggio del passato coloniale e, come tutti i paesi del Mondo Arabo, presenta il fenomeno della diglossia per quanto riguarda l'arabo standard ed i dialetti. In Marocco sono presenti tra i 10 e 12 milioni di berberi, ben il 40% della popolazione; la loro presenza ha

¹⁴⁵ *ivi*, pp.164-169.

¹⁴⁶ VON DOMBAY, F., *Grammatica linguae Mauro-Arabicae juxta vernaculi idiomatis usum: Accessit vocabolarium Latino-Mauro-Arabicum. Opera et studio Francisci de Dombay*, Vienna, Apud Camesina, 1800.

causato, soprattutto in passato, tensioni nel mondo politico.¹⁴⁷ Mentre durante l'epoca del Protettorato Francese venivano promosse la cultura e la lingua berbera con lo scopo di smorzare i sentimenti nazionalistici e di frammentare la popolazione, in seguito la lingua berbera venne messa da parte in favore dell'arabo per supportare l'ideologia nazionalista vigente a quei tempi necessaria ad unire il paese a seguito dell'indipendenza. Con re Muhammad VI si ricominciò però ad analizzare la questione berbera e nel 2003 venne fondato l'IRCAM (*Institut Royal de la Culture Amazighe*) e sancito che il berbero dovesse essere insegnato a scuola.¹⁴⁸

Colin ¹⁴⁹ propose una prima suddivisione dei dialetti marocchini che poi Heath ¹⁵⁰ completò proponendo quattro categorie:

1. il tipo nordico (sedentario, pre-Hilaliano) parlato per esempio a Tangeri, Tetouan;
2. il tipo centrale (sedentario, rurale, Hilaliano) parlato ad esempio a Casablanca, a Oujda, a Essaouira, a Marrakech. Si tratta del tipo di dialetto più diffuso in Marocco grazie all'influenza che ha Casablanca sul resto del paese;
3. il tipo Sahariano (di origine beduine, sedentario, Hilaliano) o ḥassāniyya, la parlata del sud del Marocco e della Mauritania;
4. i dialetti ebraici (sedentari, pre-Hilaliani) ora quasi scomparsi a seguito delle migrazioni della comunità ebraica in Israele, in Europa e in America.

Un'analisi di tutte le categorie dei dialetti si rivelerebbe eccessivamente lunga, di conseguenza in questa sede verrà proposta una panoramica del dialetto più diffuso ovvero quello di Casablanca: viene utilizzato infatti come lingua franca tra coloro che parlano varietà dialettali non mutualmente comprensibili (ad esempio tra i berberofoni). Questo ruolo non viene ricoperto dal dialetto di Rabat in quanto presenta dei tratti molto particolari che lo rendono difficile e poco condivisibile.

Il dialetto di Casablanca viene parlato principalmente dalla popolazione giovane nelle grandi città e viene utilizzato dai media per trattare argomenti non eccessivamente formali. Si è diffuso a seguito dei massicci fenomeni di inurbamento verificatisi nel XX secolo ed è caratterizzato da tratti beduini, rurali e urbani. Per quanto riguarda l'ambito letterario, l'arabo standard o il francese sono solitamente le lingue scelte dagli autori moderni e contemporanei, visto il loro ruolo di varietà di prestigio. Recentemente è stato registrato però un numero crescente di canzoni, poesie ed opere

¹⁴⁷ DEROCHE, F. , *Les peuples autochtones et leur relation originale à la terre: un questionnement pour l'ordre mondial*, Paris, L'Harmattan, 2008 ,p. 14.

¹⁴⁸ MUSHIRA, E., VERSTEEGH K. (eds.), *The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics, Vol. 3, Lat-Pu*, Leiden, Brill, 2008, p.294.

¹⁴⁹ COLIN, G. S., *al-Maghrib. VII. Aperçu linguistique*, in *Encyclopédie de l'Islam*, V, Leiden e Parigi, E.J.Brill, 1986.

¹⁵⁰ HEATH, J., *Jewish and Muslim dialects of Moroccan Arabic*, Londra e New York, Routledge Curzon, 2002.

teatrali, composte specialmente da giovani, nel dialetto marocchino di Casablanca. Attraverso lo sviluppo dei social media e di internet è stato adottato l'alfabeto latino per permettere a chi scrivesse in dialetto marocchino di farlo in modo più agevole dalle tastiere dei telefoni e dei computer non dotati di tastiera in caratteri arabi.

Questo dialetto, come anche gli altri dialetti marocchini, differisce in diversi aspetti dall'arabo standard. Da un punto di vista fonologico non presenta tre vocali brevi (/a/, /i/, /u/) ma solamente due ovvero /ə/ ed /ü/ mentre possiede tutte e tre le vocali lunghe come in arabo standard. Nella maggior parte dei casi i dittonghi /aw/ e /ay/ si trasformano in /ū/ ed /ī/: ad esempio la parola "casa" *bayt* diventa *bīt* oppure *tawm*, "aglio", diventa *tūm*.

I gruppi composti da due consonanti sono molto frequenti, la vocale /a/ del suffisso femminile plurale *-at* diventa *-ət* quando viene aggiunto il suffisso del possessivo, nelle poche forme di duale presenti la *-n* del suffisso cade per lo stesso motivo, la seconda persona singolare del perfetto non presenta la distinzione maschile-femminile, i pronomi personali, possessivi e dimostrativi subiscono ulteriori variazioni (sono presenti solo sei pronomi dimostrativi invece che dieci in quanto non è presente la forma duale). O ancora al posto dei pronomi relativi (che in standard esistono nella forma maschile, femminile, singolare, plurale e duale) si usa solo *-lli* come forma invariabile, esiste un articolo indefinito (che in standard non è presente), la negazione sia dei sostantivi che dei verbi differisce, esistono dei suffissi che insieme al verbo all'imperfetto rendono l'idea di una ripetitività dell'azione compiuta (altro elemento che in arabo standard non esiste).¹⁵¹

3.5 Due lingue a confronto

Nei precedenti paragrafi abbiamo discusso dell'importanza dei dialetti nel mondo arabo: se ci si pone in un'ottica di didattica dell'italiano risulta evidente come non sia sempre sufficiente fare riferimento all'arabo standard per agevolare gli studenti proponendo degli esercizi prodotti con cognizione delle regole della lingua araba. Nonostante molti immigrati adulti possano conoscere almeno le basi della lingua standard o coranica, non è da escludere la possibile presenza di alunni non alfabetizzati e conseguentemente competenti solo in dialetto. In questa sede presenteremo un'analisi comparativa della lingua italiana e della lingua araba standard tenendo però conto della fondamentale presenza delle varietà dialettali.

¹⁵¹ Per approfondimenti: MUSHIRA, E., VERSTEEGH, K. (eds.), *Maghribi Arabic in The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Vol. 3, pp.273-286.

Un ulteriore elemento che bisogna sottolineare riguarda l'utilizzo delle categorie grammaticali: il metalinguaggio usato per la lingua italiana raramente corrisponde a quello della lingua araba. La ricerca di elementi comuni e categorie simili, benché possa essere considerata azzardata, è causata dalla volontà di permettere, a chi non conoscesse la lingua araba, di accedervi anche in minima parte e di comprendere alcune delle difficoltà che i parlanti arabi incontrano nell'apprendimento dell'italiano.

3.5.1 La lingua araba: l'alfabeto, la scrittura e la fonetica

Come affermato in precedenza, la lingua araba possiede un grande valore simbolico: dal punto di vista della scrittura, le lettere arabe, 28 in totale, possiedono ognuna dei significati nascosti riguardo ai quali è stata prodotta una vasta letteratura. La natura divina della lingua araba è percepita dai parlanti in quasi ogni aspetto che la contraddistingue ed ha profondamente influenzato il valore che i parlanti arabi attribuiscono alla lingua araba classica/standard.¹⁵²

Le lettere dell'alfabeto presentano ciascuna quattro forme di scrittura diverse in base alla posizione in cui si trovano: in posizione iniziale, mediana, finale o isolata. In arabo non esiste la differenza tra maiuscole, minuscole, stampatello e corsivo ma esistono diversi stili di scrittura. Poiché quasi tutte le lettere si legano tra di loro, possiamo assimilare la scrittura al nostro corsivo.

L'arabo si scrive da destra verso sinistra, elemento che può causare delle difficoltà iniziali nell'apprendimento della lingua italiana. La direzione della scrittura inoltre condiziona abitudini come l'apertura dei libri, l'impostazione della pagina, il verso di lettura e la consultazione di libri e manuali. Saranno quindi necessari degli esercizi propedeutici per aiutare lo studente a relazionarsi con una nuova direzione di scrittura e lettura (la pregressa conoscenza di una lingua europea può essere di fondamentale utilità).

Per quanto riguarda la scrittura un'altra differenza fondamentale distingue l'arabo dall'italiano: in arabo sono presenti tre vocali lunghe che appaiono nel ductus mentre i corrispettivi tre segni vocalici brevi compaiono sopra e sotto il ductus solo in *scriptio plena* (normalmente limitata ai libri per bambini, libri di testo per studenti stranieri e il Corano). Le vocali brevi sono rappresentate come degli accenti di diverso aspetto: questo elemento rende possibile la lettura di un testo classico,

¹⁵² Per approfondimenti sul tema si veda:

https://www.academia.edu/29938299/L_ermeneutica_simbolica_dell_alfabeto_arabo_nell_esoterismo_islamico_me_dievale_in_Schede_Medievali_53_gennaio-dicembre_2015_pp._5-28?auto=download

quindi in *scriptio defectiva*, solo a chi conosca già i vocaboli o gli schemi che regolano le strutture fonologiche.

Come abbiamo già accennato a proposito delle varietà dialettali, alcune di esse, soprattutto i dialetti del Maghreb, presentano delle altre vocali, rispetto allo standard, come /ə/ ed /o/ che spesso vengono sostituite alle vocali classiche andando a modificare la parola.

L'arabo standard prevede inoltre la geminazione, come in italiano, graficamente rappresentata non attraverso il raddoppiamento della lettera ma piuttosto sottoforma di "rafforzamento": la *šadda* si presenta come un piccolo accento che, quando è posto al sopra di una lettera, ne rafforza il suono. Rispetto a tante lingue in cui non è presente né un sistema di rafforzamento né di doppie, questa somiglianza simile tra arabo e italiano potrebbe agevolare gli studenti arabi in un ambito spesso difficoltoso per gli stranieri.¹⁵³

Un ultimo elemento che riteniamo importante sottolineare in questa sede riguarda la punteggiatura: in arabo sono presenti i segni di interpunzione (introdotti peraltro nell'uso in epoca relativamente recente, sotto l'influenza delle lingue europee) ma vengono utilizzati in modo differente rispetto alla lingua italiana. Le frasi lunghe, caratterizzate da coordinate legate tra di loro tramite i connettori, non hanno la stessa connotazione negativa che presentano in italiano, anzi vengono solitamente preferite. L'uso delle virgole è molto limitato, il punto rappresenta il segno di interpunzione più utilizzato mentre i due punti vengono utilizzati principalmente per gli elenchi. Anche il punto esclamativo e quello interrogativo vengono utilizzati, come nella lingua italiana, soprattutto nei dialoghi (il punto di domanda le virgole e i punti e virgola saranno ovviamente scritti alla rovescia, p.e. ؟).

3.5.2 Le parti del discorso

Un elemento di fondamentale importanza per comprendere possibili interferenze tra l'arabo e l'italiano riguarda la suddivisione degli elementi della frase in arabo. A fondamento della lingua araba troviamo tre categorie: nome (*ism*), verbo (*fi'l*) e particella (*ħarf*).

¹⁵³ DEHEUVELS, L. W., *Grammatica araba. Manuale di arabo moderno con esercizi e CD Audio per l'ascolto, Volume 1*, ed. GHERSETTI, A., Bologna, Zanichelli, 2010, p. 30.

3.5.3 I nomi

La categoria dei nomi include gli aggettivi (*al-ṣifāt*), i participi (attivo: *ism al-fā'il*, passivo: *ism al-maf'ūl*), i pronomi (*al-ḍamā'ir*) ed i numerali (*al-a'adād al-tartībiyyah*), tutti elementi che possono essere preceduti da un articolo ed essere retti da proposizioni. I nomi posseggono inoltre una caratteristica molto particolare in quanto presentano i casi e, di conseguenza, una flessione. I casi consistono nel nominativo (caratterizzato solitamente dalla *-u* breve posta sull'ultima lettera), l'accusativo (solitamente *-a* breve sopra l'ultima lettera) ed il caso obliquo (di solito *-i* breve sotto l'ultima lettera). Il caso obliquo assume diversi valori, spesso viene supportato da particelle, assume il valore di complemento di specificazione, partitivo etc.

I sostantivi possono essere determinati o indeterminati, ciò dipende dalla presenza o meno dell'articolo *al-* e da altre strategie della lingua per grammaticalizzare la determinazione. A differenza dalla lingua italiana, per esprimere l'indeterminatezza la lingua araba ricorre ad uno strumento chiamato *tanwīn* che consiste nella grafia nel raddoppiamento della vocale di flessione e, per quanto riguarda la pronuncia, nel suono *-n* preceduto dalla vocale di flessione.

L'articolo determinativo *al-* si presenta invariabile ed insieme allo stato costruito definisce i sostantivi.¹⁵⁴ I nomi, come gli aggettivi, possiedono una forma plurale che cambia in base al genere femminile e maschile. Il plurale si esprime sia tramite delle forme continue (aggiungendo il suffisso *-ūn* al maschile al caso nominativo e *-āt* al femminile) sia tramite delle forme discontinue. Questo elemento può essere considerato un possibile punto di contatto per l'allievo arabofono che apprende l'italiano in quanto in entrambe le lingue sono presenti le marche del femminile, del maschile, del singolare e del plurale. Per quanto riguarda l'irregolarità dei plurali di alcuni termini in italiano, essa solitamente genera grandi difficoltà tra gli apprendenti della lingua italiana mentre può essere facilmente comprensibile dagli arabofoni se si sottolinea la comunanza di tale fenomeno tra le due lingue.

In arabo standard esiste inoltre la forma duale: anche se questa forma potrebbe essere un elemento di interferenza con l'apprendimento dell'italiano abbiamo visto in precedenza come i dialetti solitamente non presentino una forma duale.¹⁵⁵

I participi rientrano nella categoria del nome in quanto per molti aspetti si comportano come tali: i participi presentano i casi di declinazione, possono essere retti da particelle e preceduti dagli

¹⁵⁴ Per approfondimenti riguardo lo stato costruito (*al-iḍāfa*) si veda: DEHEUVELS, L.W., *Grammatica araba*, Vol 1, pp. 43-85.

¹⁵⁵ DELLA PUPPA, F., *Lo studente di origine araba*, Perugia, Guerra edizioni, 2006, pp.16-17.

articoli. In italiano infatti essi possono essere tradotti con i participi corrispondenti o tramite dei sostantivi. Ad esempio, il participio attivo del verbo scrivere (detto in arabo “nome di agente”), come p.e. *kātīb*, può essere tradotto, in base al contesto, come: “scrivente”, “che scrive” o “scrittore”. In questo caso possiamo riscontrare un elemento comune in quanto anche all’interno della lingua italiana sono presenti diversi sostantivi formati a partire dal participio presente (ad esempio insegnante, amante, credente). Per quanto riguarda la forma passiva in arabo invece anche essa potrà trovare un corrispettivo nella lingua italiana nei participi passati che abbiano un valore passivo.

3.5.4 I verbi

Per quanto riguarda i verbi, la lingua araba presenta delle particolarità: la morfologia verbale prevede forme semplici e forme derivate: “ottenute grazie all’aggiunta prefissi, infissi, suffissi e a modifiche del vocalismo”¹⁵⁶. Le diverse forme (dieci in totale) danno al verbo delle sfumature differenti: p.e. il valore riflessivo, passivo, conativo o intensificandone il significato. Il sistema verbale contemporaneo prevede una suddivisione di tipo aspettuale: il *māḍī*, che indica un’azione compiuta e il *muḍāri’* che indica un’azione in corso, non terminata o che deve verificarsi. Attraverso l’aggiunta dei prefissi *-sa* e *-sawfa* al verbo all’imperfetto, in arabo, si esprime il concetto di futuro; se il *muḍāri’* viene preceduto da alcune particelle (*‘an*, *li*, *lan*), si modifica la vocale finale, che diventa *-a* (*muḍāri’manṣūb*, col valore equivalente al congiuntivo presente), viene espressa la proposizione finale ed il futuro negativo. A partire dal *manṣūb* si forma anche il *muḍāri’ mağzūm* che, a sua differenza, non presenta alcuna vocale di flessione alla fine di alcune forme (tutte le forme del singolare e la prima persona plurale) risultando quindi delle consonanti quiescenti. Questo modo tempo viene utilizzato a seguito di alcune particelle esprimendo la negazione di un verbo passato, il valore esortativo, l’imperativo negativo e, con la particella *lammā*, la costruzione “non...ancora” nel passato.¹⁵⁷

Un’altra importante differenza che distingue la lingua araba dall’italiano riguarda il verbo “avere” ed il verbo “essere”. Il verbo “essere” esiste in lingua araba (*kāna/yakūnu*) ma viene solitamente sottinteso quando si trova all’interno di periodi semplici formati da soggetto e predicato con valore temporale di presente. Ad esempio, nella frase “l’insegnante è un uomo” (*al-mudarrisu rağulūn*) il

¹⁵⁶ DEHEUELS, L. W., *Grammatica araba*, p.87.

¹⁵⁷ Per approfondimenti: DEHEUELS, L.W., *Grammatica araba. Manuale di arabo moderno con esercizi e CD Audio per l’ascolto, Volume 2*, ed. GHERSETTI, A., Bologna, Zanichelli, 2010, pp.34-35.

verbo “essere” non è espresso. Il verbo “essere” viene invece utilizzato sempre quando la frase ha un valore temporale passato, ad esempio *kāna ‘aḥ Samīr* (“era il fratello di Samir”).

Il verbo “avere” invece non esiste in lingua araba e, per esprimere la nozione di possesso, si ricorre solitamente a preposizioni poste davanti a quello che in italiano sarebbe il soggetto del verbo “avere”. Ad esempio, la particella *li* seguita dal sostantivo in caso obliquo, la preposizione *‘inda* seguita dai pronomi suffissi o ancora la preposizione *ladā* sempre seguita dai pronomi personali rendono il concetto di possesso. Un semplice periodo come “io ho una penna”, in arabo verrà reso con la frase nominale “presso di me [è] una penna”. Le marcate differenze presenti tra il sistema verbale italiano e quello arabo potrebbero far insorgere delle difficoltà di apprendimento soprattutto per quanto riguarda i tempi verbali ed il verbo “avere”.

3.5.5 Le particelle

All’interno della terza categoria rientrano le particelle: essendo un concetto polivalente a cui sono attribuiti diversi significati non sarà possibile trovare un corrispettivo preciso nella lingua italiana. Alcuni studiosi sono riusciti però ad elaborare una distinzione presente già in alcuni testi arabi antichi: *ḥarf* come unità con un significato sintattico o come unità fonologica.¹⁵⁸ Una delle definizioni utilizzate nelle grammatiche moderne afferma come *ḥarf*: “has a meaning, but is neither a noun or a verb”¹⁵⁹ riprende la descrizione data da Sībawayhi (m. 796). Diversi studiosi del mondo occidentale hanno provato ad interpretare questa lacunosa definizione senza giungere però a un risultato preciso e condiviso. Una suddivisione possibile può essere proposta analizzando le varie funzioni a cui adempiono le particelle: tra di esse ritroviamo quelle che in lingua italiana rientrano nella categoria delle preposizioni (solitamente influenzano la declinazione del sostantivo nel caso obliquo o accusativo) e delle congiunzioni.

Le congiunzioni, che possono fungere da collegamento tra forme nominali (la categoria araba di *ism*), dei verbi e dei periodi, sono p.e. *wa*, *fa*, *ṭumma*, *ḥatta*, *‘aw*, *‘am*, *bal*, *lā*, *lakin*. Mentre le prime due (*wa* e *fa*) sono considerate congiunzioni coordinanti semplici in quanto pongono i due elementi sullo stesso piano, le seguenti sono considerate complesse perché introducono un’informazione supplementare. Ad esempio, la congiunzione *‘aw* (“o” in italiano) implica una scelta, o ancora *ḥatta* (“fino/finché”) indica un’azione progressiva e la sua finalit .

¹⁵⁸ MUSHIRA, E., VERSTEEGH, K., (eds.), *Ḥarf in The Encyclopedia of Arabic Language and linguistics, Vol. 2*, pp.236-237.

¹⁵⁹ ALBIRINI, A., *Modern arabic sociolinguistics, Diglossia, variatiron, codeswitching, attitudes and identity*, p.70

Tra le altre suddivisioni citiamo la particella interrogativa, *ḥarf istifhām*, che solitamente si pone all'inizio della frase interrogativa senza però necessitare di una traduzione (*hal*) e le particelle che reggono la declinazione dei nomi in caso obliquo (*ḥurūf ḡarr*) come *min* (usato nei complementi di agente o di provenienza) o *fī* per lo stato in luogo.¹⁶⁰

Presentare le preposizioni e le congiunzioni italiane secondo queste categorie facendo esplicito riferimento alle loro conoscenze pregresse della lingua nativa potrebbe essere un modo per stimolare gli studenti nell'altrimenti lungo e noioso apprendimento di questi argomenti.

3.5.6 Le coordinate e le subordinate

Come abbiamo accennato precedentemente il periodo arabo solitamente si struttura in un susseguirsi di coordinate. La stilistica araba non richiede una distinzione tra fatti principali e secondari, e non necessita di periodi concisi preferendovi un lungo susseguirsi di coordinate. Il rapporto temporale viene scandito dai diversi tempi verbali collegati tra loro in frasi coordinate o da congiunzioni come *tumma*, *wa* o *fa*.

Tra le subordinate usate più frequentemente ricordiamo:

1. la subordinata oggettiva: retta da particelle come *'an* usata dopo i verbi che esprimono l'intenzione o attesa (*lā yurīdu 'an yaskuta* "non vuole tacere) o *'anna* retta del verbo *zanna/yazunnu* "pensare" (*'azunnu 'anna al-bāṣ waṣala* "credo che sia arrivato l'autobus");
2. la subordinata dichiarativa: retta da *'inna* svolge la funzione del "che" dichiarativo (*qāla 'innakum satadhabūna 'ilā al-sīnimā* "ha detto che andrete al cinema");
3. la subordinata condizionale: rette da *'in*, per esprimere la possibilità (si veda la formula *'in šā' Allāh* "se Allah vuole"), e da *law*, per il periodo ipotetico dell'irrealtà;
4. la subordinata causale: rette da *li'anna* (*lā yuhibbu al-shitā' li'anna al-ṭaqs bārid ḡiddan* "non amo l'inverno perché il clima è molto freddo);
5. la subordinata finale: supportata dalla particella *li* (rispettivamente *šāha liyasma'hu al-nās* "gridò affinché la gente lo sentisse").

Un ulteriore tipologia di subordinata che richiede la nostra analisi riguarda la subordinata relativa. I periodi che in italiano vengono considerati delle relative non sempre ricoprono lo stesso ruolo in arabo. Frasi come: "ho visto una ragazza al parco che mi ha salutato" in arabo potrebbe essere resa "ho visto una ragazza al parco e mi ha salutato". Nel caso in cui però il soggetto dell'antecedente sia

¹⁶⁰ MUSHIRA, E., VERSTEEGH, K. (eds.), *Ḥarf in The Encyclopedia of Arabic Language and linguistics*, Vol. 2, p.237.

definito, l'arabo richiede la presenza del pronome relativo (caratterizzato dalla forma maschile, femminile, plurale e duale). Il pronome concorda, come in italiano, con il sostantivo di riferimento e spesso è accompagnato dal pronome suffisso, sempre riferito al soggetto, attaccato alla fine del verbo della frase relativa.¹⁶¹

La consapevolezza di questi, pochi, elementi può permettere di predisporre un programma più mirato per gli studenti, di focalizzarlo sulla comparazione tra le due lingue e di prevedere le possibili fonti di criticità.

¹⁶¹ DELLA PUPPA, F., *Lo studente di origine araba*, p.21.

4. INTRODUZIONE ALLA RICERCA

In questa sede, vengono presentati i risultati di una ricerca esplorativa effettuata per verificare quali siano le maggiori criticità incontrate da madre lingua arabi nell'imparare l'italiano, quali siano i loro bisogni e le motivazioni. Si ritiene infatti che un insegnamento efficace dell'italiano come lingua seconda richieda degli esercizi elaborati in modo mirato che tengano in considerazione la lingua madre degli studenti, i loro obiettivi, le necessità e si focalizzi sugli elementi linguistici che potrebbero causare delle difficoltà per gli studenti. La ricerca è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario ad un campione di rispondenti: il questionario si struttura in una prima parte conoscitiva ed in una seconda parte che consiste invece in una serie di informazioni sociodemografiche richieste allo scopo di analizzare principalmente l'età dei partecipanti, il livello di istruzione e la lunghezza del periodo di residenza in Italia. Ad una breve introduzione teorica seguirà l'analisi delle risposte del questionario tramite il supporto di grafici e tabelle; il questionario completo in lingua italiana ed in lingua araba sarà reperibile nell'appendice.

4.1 Metodologia della ricerca

Una delle prime distinzioni metodologiche necessarie riguarda la differenza tra il metodo qualitativo e quello quantitativo: gli obiettivi della ricerca, la metodologia di raccoglimento dei dati, la natura dei dati e l'analisi di questi ultimi sono elementi che pongono un distinguo. Solitamente il metodo quantitativo comprende strumenti, come i questionari ed i sondaggi, che forniscono dati numerici analizzabili a livello statistico. L'indagine quantitativa ha la finalità di descrivere i fenomeni attribuendogli un valore numerico; una delle principali difficoltà di questa metodologia riguarda il riportare tramite dei dati numerici concetti complessi, stati emotivi ed atteggiamenti. Il metodo qualitativo utilizza come strumenti di ricerca prevalentemente interviste e *focus groups*: questo tipo di indagine ha come obiettivo una maggiore profondità dei risultati.¹⁶²

Nonostante la ricerca sia stata effettuata tramite un questionario, strumento tipico della ricerca quantitativa, vi sono diversi elementi che suggeriscono una metodologia mista. Il questionario è stato elaborato con lo scopo di produrre dei dati numerici facilmente rappresentabili e di ricercare delle variabili comuni: questi aspetti ci portano quindi a ritenere che la metodologia usata sia di tipo

¹⁶² DÖRNYEI, Z., *Research Methods in Applied Linguistics, Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*, New York, Oxford University Press, 2011, p. 24.

quantitativo.¹⁶³ D'altro canto però le ridotte dimensioni della ricerca non rendono il campione di partecipanti significativo e l'interesse è rivolto principalmente verso la percezione che questi ultimi hanno del proprio livello di italiano e della lingua in generale. Questi ultimi elementi, come la compresenza di un'analisi di tipo interpretativa in aggiunta a quella numerica, vengono interpretati come tipici della metodologia qualitativa. La metodologia utilizzata in questa sede è volutamente mista (quan-qual) in quanto soddisfa gli obiettivi predisposti e rappresenta l'idea che: "qualitative and quantitative forms of research both have roles to play in theorising. The issue is not whether to use one form or another but rather how these might work together to foster the development of theory"¹⁶⁴.

I vantaggi nell'uso di una metodologia mista sono molteplici:

1. la riduzione degli elementi deboli presenti in entrambe le metodologie ed un conseguente aumento dei punti di forza;
2. un'analisi strutturata in diversi livelli permette di dare una visione più completa di un fenomeno complesso: i dati numerici e quelli verbali si integrano;
3. la validità della ricerca è maggiore in quanto descrive il fenomeno in modo più realistico;
4. raggiunge un numero di destinatari superiore in quanto i risultati vengono presentati in un modo accessibile anche per i non specialisti.¹⁶⁵

Una ricerca di questo tipo conduce inoltre ad una maggiore profondità di analisi in quanto i rispondenti sono chiamati ad analizzare le proprie competenze e motivazioni tramite anche l'utilizzo di domande aperte.

4.2 Il campione

Per quanto riguarda il campione di rispondenti, è stato effettuato un campionamento di tipo *snowball sampling*. Questo genere di campionamento prevede il contatto con un numero di individui che posseggono delle caratteristiche specifiche che in questo caso sono: essere madrelingua arabi (sia arabo standard che di un dialetto), aver appreso la lingua italiana da adulti ed il risiedere in Italia. Solitamente questo tipo di campionamento viene utilizzato come metodo per

¹⁶³ *ivi*, p.33.

¹⁶⁴ STRAUSS, A. L., CORBIN, J., *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks (California), Sage, 1998, p.34.

¹⁶⁵ DÖRNYEI, Z., *Research Methods in Applied Linguistics*, pp. 45-46.

raggiungere gruppi specifici di persone di difficile accesso: ad esempio le comunità rieducative o quelle in cui mancano delle reti di collegamento come alcune comunità di immigrati.¹⁶⁶

Il questionario viene quindi somministrato ad un primo campione di persone che a loro volta provvederanno ad individuare altri possibili candidati che posseggano gli elementi richiesti. Il questionario verrà quindi sottoposto anche a questi ultimi che a loro volta individueranno altri candidati creando una rete di contatti. Attraverso questa rete sono stati raccolti i questionari di 50 persone di cui 27 donne e 23 uomini, di età compresa tra i 18 e i 70 anni residenti in Italia da meno di un anno a più di 10 anni. Il campione selezionato non si può considerare rappresentativo della popolazione in quanto non è stato possibile trovare dei dati inerenti alla presenza di parlanti arabi in Italia, alla loro composizione demografica o alle caratteristiche. Sommare semplicemente i dati relativi ai migranti provenienti dai paesi arabi non si rivelerebbe una soluzione adeguata in quanto non terrebbe in considerazione i possibili madrelingua arabi provenienti da altri paesi, come ad esempio il Chad in cui si parla un dialetto arabo, o ancora nel caso di migranti di cui l'arabo sia la lingua etnica ma non quella del paese di residenza. Questa indagine è stata condotta con i limiti consapevoli di una mancanza di ricerche più ampie sulla popolazione parlante araba residente in Italia: questo strumento potrebbe diventare un punto di partenza per strutturare un'indagine più ampia.

4.3 Gli obiettivi della ricerca

Prima di proseguire con la presentazione della ricerca, è necessario spiegare quali siano le motivazioni che hanno spinto a procedere in questa direzione. In questa sede si ritiene importante la conoscenza anche parziale della lingua madre dello studente: sapere quali siano le eventuali strutture comuni tra la lingua di origine e la lingua italiana può permettere la progettazione di programmi più mirati ed efficaci. Per questo motivo è stato costruito un questionario che punta ad analizzare quali siano le difficoltà principali che incontrano gli studenti immigrati e quali siano le loro motivazioni. Per i migranti la lingua svolge un ruolo fondamentale per l'integrazione nel paese di arrivo, per l'accesso ai posti di lavoro, per il proseguimento degli studi e per una permanenza legale in Italia. Gli studenti di origine araba possono provenire da background diversi, possono conoscere una lingua europea o parlare solo il proprio dialetto; l'arabo standard si pone quindi come elemento

¹⁶⁶ COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K., *Research methods in education*, Routledge, New York, 2007, p. 116.

di comparazione obbligato rispetto alle infinite possibilità di analisi dovute alle complicate situazioni linguistiche presenti in diversi paesi arabi.

Alcuni ostacoli come la direzione di scrittura e di lettura, la presenza o l'assenza di certi elementi grammaticali, possono essere superati in modo più agevole avendo una conoscenza di come si struttura la lingua araba. Questa ricerca potrebbe quindi rendersi utile ad insegnanti che si trovassero in difficoltà in una classe caratterizzata da diversi studenti arabi o che volessero comprendere le difficoltà che questi ultimi possono incontrare nel percorso di apprendimento linguistico.

4.4 Lo strumento di raccolta dati: il questionario

Il questionario è stato scelto come strumento di raccolta dati per una serie di vantaggi che presenta: permette la raccolta di dati complessi sotto forma di dati numerici facilmente analizzabili, è facile da realizzare soprattutto nella versione online, è versatile perché può essere somministrato in diverse situazioni e può essere compilato in modo autonomo dal partecipante all'indagine.¹⁶⁷

Il questionario è stato elaborato sia in lingua italiana che in lingua araba standard per poter permettere a coloro che non abbiano una conoscenza sufficiente dell'italiano di comprendere facilmente l'elaborato. È stato scelto l'MSA in quanto produrre una diversa traduzione in ogni dialetto arabo sarebbe stato di difficile realizzazione e sarebbe stato soprattutto difficile condividere la versione corretta non conoscendo personalmente tutti i partecipanti al questionario. Dai dati raccolti è infatti emerso che nessuno dei partecipanti parla esclusivamente un dialetto arabo, risultato coerente con il livello di scolarizzazione di questi ultimi. Per quanto riguarda la scelta tra le due versioni solamente otto partecipanti hanno scelto quella in lingua araba.

Il questionario è semi-strutturato in quanto si compone di domande principalmente chiuse e di alcune aperte (per lo più per spiegare la scelta tra le varie opzioni). Le domande sono in totale 19 di cui 13 focalizzate sulla ricerca vera e propria e 6 di tipo sociodemografico. Si è ritenuto che questo genere di dati sociodemografici possano essere utili per poterli incrociare con altri dati ipotizzando ad esempio una correlazione tra il periodo di residenza in Italia ed il livello linguistico raggiunto o ancora tra l'utilizzo della lingua italiana sul posto di lavoro/in famiglia e la competenza linguistica. Nel paragrafo successivo queste tematiche verranno presentate nel dettaglio.

¹⁶⁷ DÖRNYEI, Z., *Research Methods in Applied Linguistics*, p.101.

Il questionario è stato realizzato tramite i moduli di Google ed è stato condiviso online ai primi destinatari. Ai primi soggetti individuati sono stati infatti inviati due link del questionario, uno per la versione in lingua italiana e uno per quella araba. È stata garantita la privacy del partecipante poiché non è stato richiesto alcun dato personale. La creazione di un questionario online è stata supportata da diverse motivazioni:

1. maggior diffusione: la possibilità di diffondere il questionario, da parte dei contatti primari, ad altri tramite un semplice link, permette a più persone di essere raggiunte;
2. maggiore accessibilità: un questionario cartaceo avrebbe richiesto la presenza dell'intervistatore o una spesa per inviarlo tramite posta, il semplice invio del link del questionario ha reso possibile condividerlo con semplicità permettendo agli informant di compilarlo anche da dispositivo mobile in qualsiasi momento della giornata;
3. assenza di stress: non essendo necessaria la presenza dell'intervistatore e nemmeno la compilazione del questionario in un momento preciso, i destinatari sono stati resi più autonomi evitando che insorgessero situazioni stressanti;
4. di impatto visivo: il questionario online appare meno lungo e più ordinato rispetto a quello cartaceo in quanto "si presenta molto più compatto, salvo poi allargarsi automaticamente mano a mano che viene inserita una risposta"¹⁶⁸ ;
5. predisposizione per l'analisi dei dati.

Come vedremo in dettaglio nei prossimi paragrafi, nel questionario sono presenti delle *multi-items scales*: delle scale di vario genere riescono infatti a riportare in modo più attendibile le opinioni e le risposte dei partecipanti. In questo questionario sono state previste delle domande a risposta chiusa sia singole che a scelta multipla, scale di risposta di tipo *semantic differential scale*, la scala Likert e delle domande a risposta aperta rendendo così il questionario semi-strutturato.¹⁶⁹

Trattandosi di dati per lo più numerici essi rientreranno nella categoria degli *hard data* (contrari ai *soft data* tipici delle ricerche qualitative). Vi sono diversi modi per analizzare i dati numerici, dall'uso di software a varie strategie ma l'elemento principale da tenere in considerazione durante l'analisi è lo scopo della ricerca. I dati raccolti in questa sede sono di tipo non parametrico perché, come abbiamo detto in precedenza, non sono rappresentativi di una certa fascia della popolazione in quanto le sue caratteristiche sono a noi sconosciute.¹⁷⁰ Per quanto riguarda invece le domande

¹⁶⁸ SERRAGIOTTO, G., *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*, in SAIL 2, Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2012, p.27.

¹⁶⁹ DÖRNYEI, Z., *Research Methods in Applied Linguistics*, pp.104-108.

¹⁷⁰ COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K., *Research methods in education*, pp.503-504.

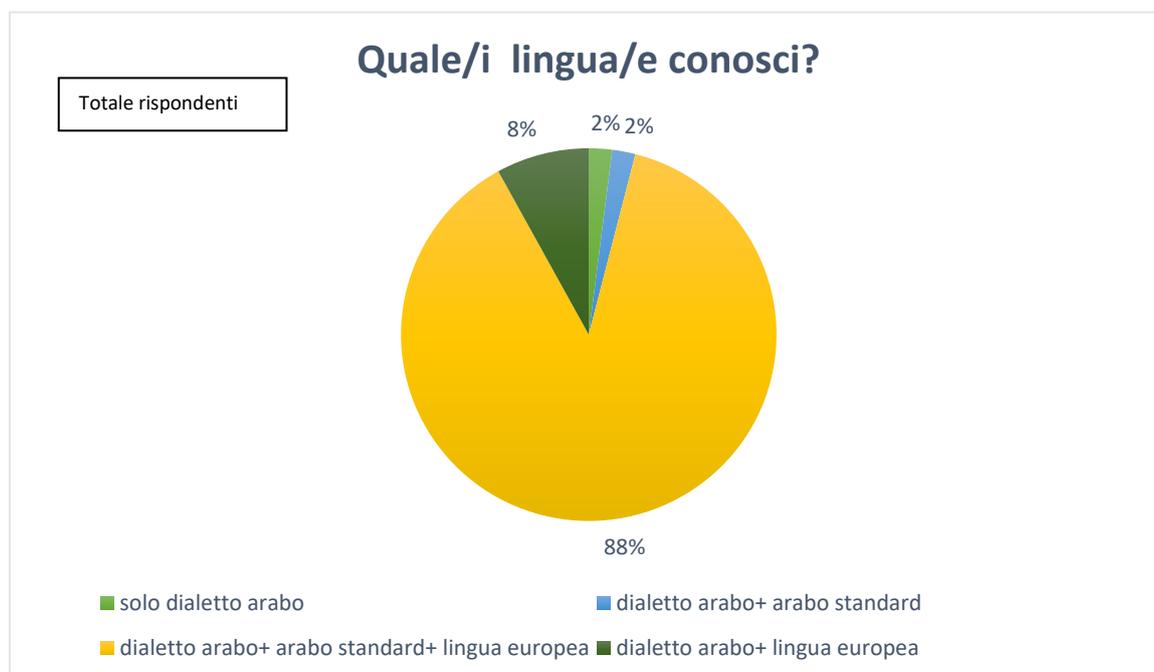
aperte presenti, si tratta quindi di *soft data* di tipo verbale e qualitativo, che richiederanno un'analisi testuale con la presentazione dei *verbatim*. Verranno riportate le risposte per intero e comparate con le altre.

4.5 Analisi dei dati

Le prime due domande sottoposte agli informant si focalizzano sulle competenze linguistiche da loro già possedute. Come abbiamo affermato in precedenza, la conoscenza di una lingua europea può rivelarsi una grande agevolazione nell'apprendimento dell'italiano. Un altro elemento di fondamentale interesse riguarda la conoscenza dell'arabo standard: se non fosse padroneggiato dai partecipanti renderebbe la comparazione tra italiano e standard inutile.

1. Quale/i lingua/e conosci? (1 sola risposta possibile)
 - a. Solo dialetto arabo
 - b. Dialetto arabo+ arabo standard
 - c. Dialetto arabo+ arabo standard+ lingua europea
 - d. Dialetto arabo+ lingua europea

Nel grafico 1 sono rappresentate le risposte:



Dalla domanda n. 1 si evidenzia come l'88% dei rispondenti conosca sia il dialetto arabo che la varietà standard ed anche una lingua europea mentre l'8% dei rispondenti dichiara di conoscere un

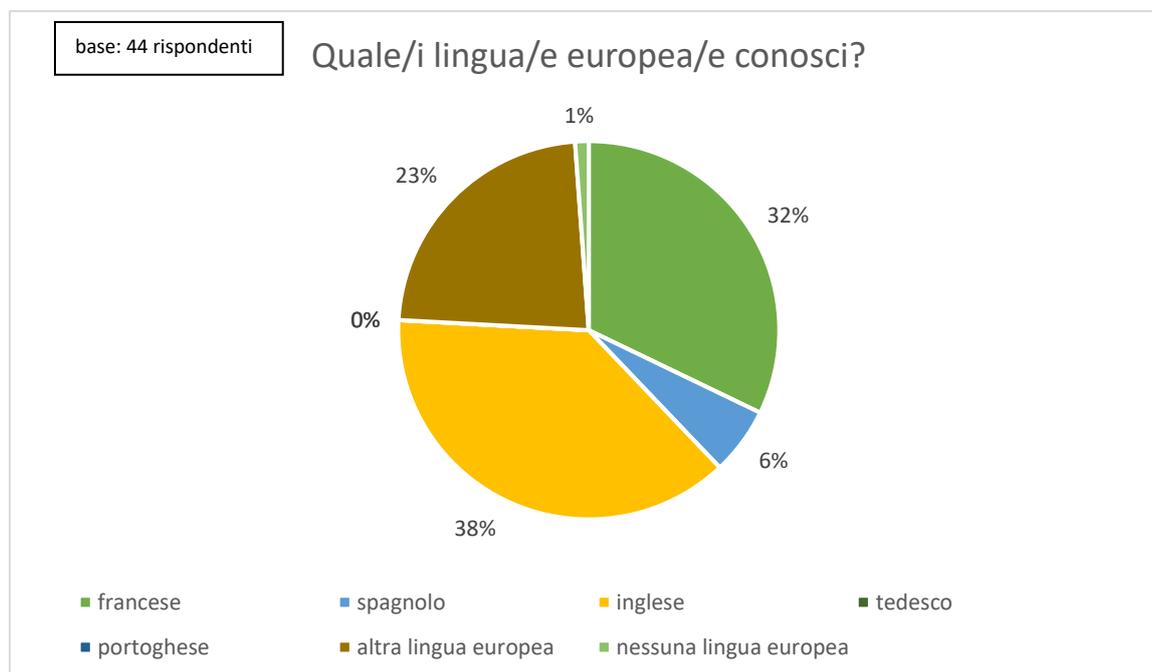
dialetto arabo ed una lingua europea. Le risposte al quesito sostengono l'analisi comparativa tra lingua italiana e arabo standard dato che quest'ultimo è conosciuto dal 90% dei partecipanti.

La seconda domanda è relativa alla conoscenza delle lingue europee da parte dei rispondenti. In questo caso si tratta di una domanda a scelta multipla finalizzata a considerare anche coloro che parlino più di una lingua europea.

2. Quale/i lingua/e europea/e conosci? (ammesse più risposte)

- a. Francese
- b. Spagnolo
- c. Inglese
- d. Tedesco
- e. Portoghese
- f. Altra lingua europea
- g. Nessuna lingua europea

Per quanto riguarda questa domanda:



La domanda evidenzia come la lingua più conosciuta sia l'inglese (38%) a cui segue la lingua francese (32%). Il 58% dei rispondenti parla più di una lingua europea, solitamente francese ed inglese. Tale risultato porta a pensare che, contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare dagli immigrati di origine araba, la lingua inglese abbia assunto il ruolo di lingua franca similmente a quanto accade

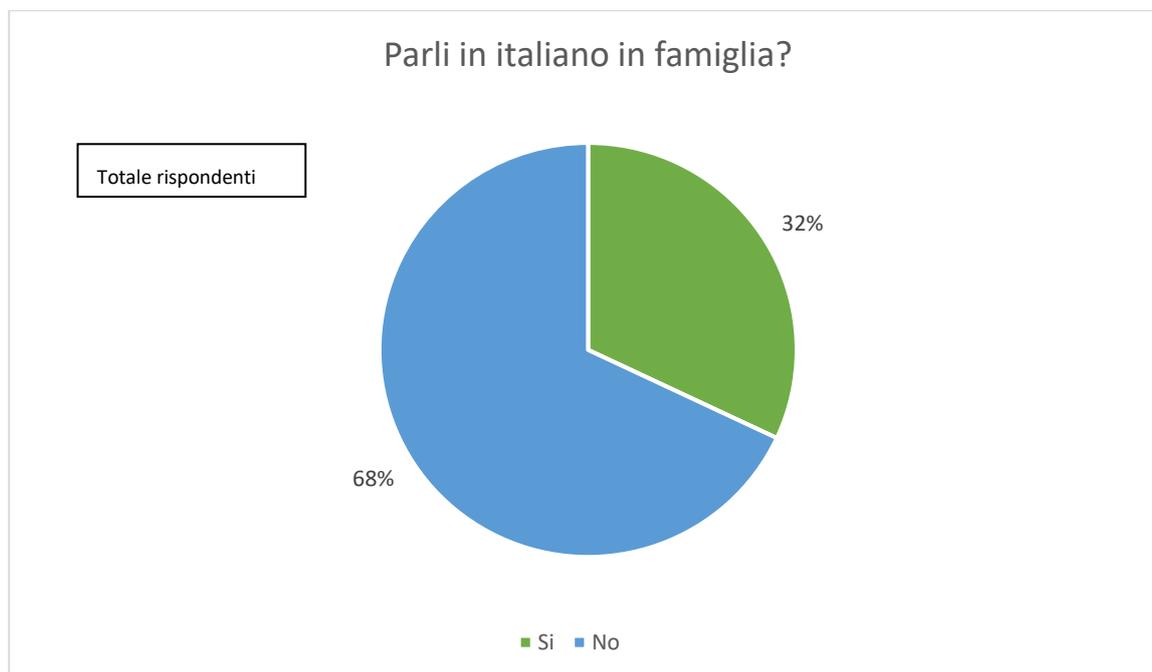
nel resto del mondo. Se, come abbiamo affermato in precedenza, la lingua francese, attraverso il colonialismo di metà '900, era diffusa in diversi paesi arabi tra quasi tutti gli strati sociali della popolazione, nell'epoca moderna potrebbe essere messa in ombra dalla lingua inglese.¹⁷¹

La terza e la quarta domanda si focalizzano sull'utilizzo della lingua italiana nella vita quotidiana. Uno degli aspetti positivi dell'apprendere la lingua nazionale del paese in cui si risiede consiste nel doverla praticare tutti i giorni. Come abbiamo affermato nei capitoli precedenti ciò però può non avvenire nei casi in cui gli immigranti non escano dalla loro comunità di origine o non abbiano occasione di praticare la lingua (ad esempio non avendo una rete di conoscenze italiane o lavorando con connazionali).

3. Parli in italiano in famiglia?

- a. Sì
- b. No

Nel grafico 3 sono presentate le risposte:



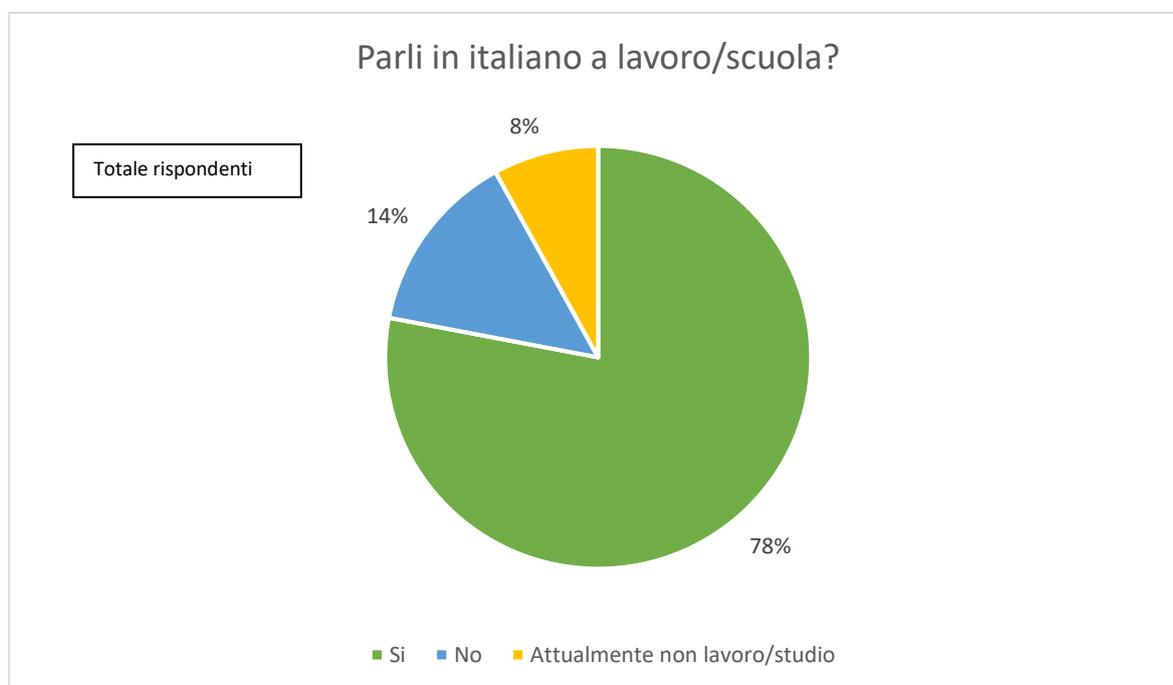
Il 68% dei rispondenti non parla italiano a casa. Come abbiamo visto in precedenza, i matrimoni misti tra italiani e migranti sono però sempre più diffusi; anche la presenza di figli che frequentano la scuola può diventare un buon incentivo per praticare la lingua italiana in famiglia.

¹⁷¹ <https://books.openedition.org/cjb/1068?lang=it>

La quarta domanda riguarda invece il mondo del lavoro e quello scolastico. È stato scelto di prendere in considerazione entrambi gli ambiti per includere eventuali studenti madrelingua arabi arrivati in Italia con un permesso di soggiorno per motivi studio o giovani adulti che stiano concludendo il loro percorso di studi.

4. Parli in italiano a lavoro/scuola?
- a. Sì
 - b. No
 - c. Attualmente non lavoro/studio

Le risposte a questa domanda sono rappresentate nel grafico 4:

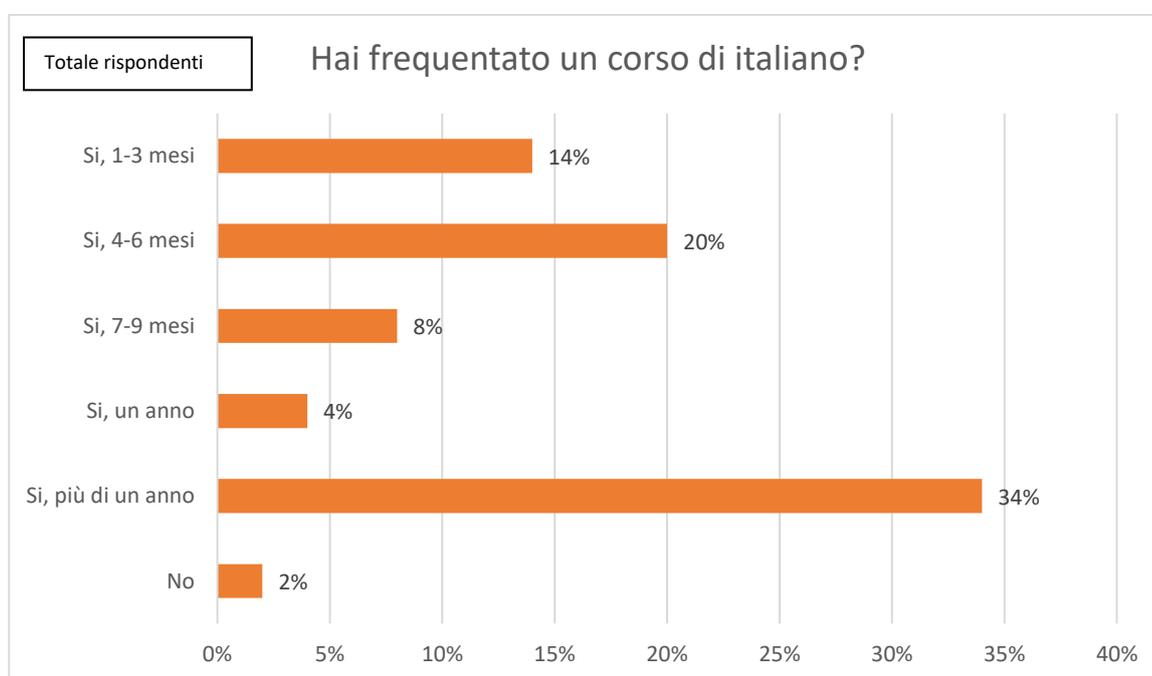


Il 78% degli informant ha affermato di parlare italiano a lavoro o a scuola, mentre il 14% di non utilizzarlo. Il contesto lavorativo e scolastico incentiva quindi ad utilizzare la lingua italiana in modo più consistente rispetto a quanto non lo faccia l'ambiente familiare.

Nella prossima domanda si procede ad analizzare se i rispondenti abbiano seguito un corso di lingua italiana. L'intento è di capire se i migranti sentano la necessità di formarsi con il supporto di insegnanti e di lezioni o se preferiscano imparare la lingua da autodidatti.

5. Hai frequentato un corso di italiano?
- a. Si un corso della durata di 1-3 mesi
 - b. Si un corso della durata di 4-6 mesi
 - c. Si un corso della durata di 7-9 mesi
 - d. Si un corso di un anno
 - e. Si un corso della durata di più di un anno
 - f. No

Per quanto riguarda la quinta domanda:



Il 34% degli informant ha affermato di aver frequentato un corso di italiano della durata superiore ad un anno, il 20% della durata compresa tra i quattro ed i sei mesi mentre il 14% della durata di uno-tre mesi. I risultati evidenziano come i rispondenti sentano il bisogno di apprendere la lingua italiana attraverso un corso di lingua per un periodo prolungato.

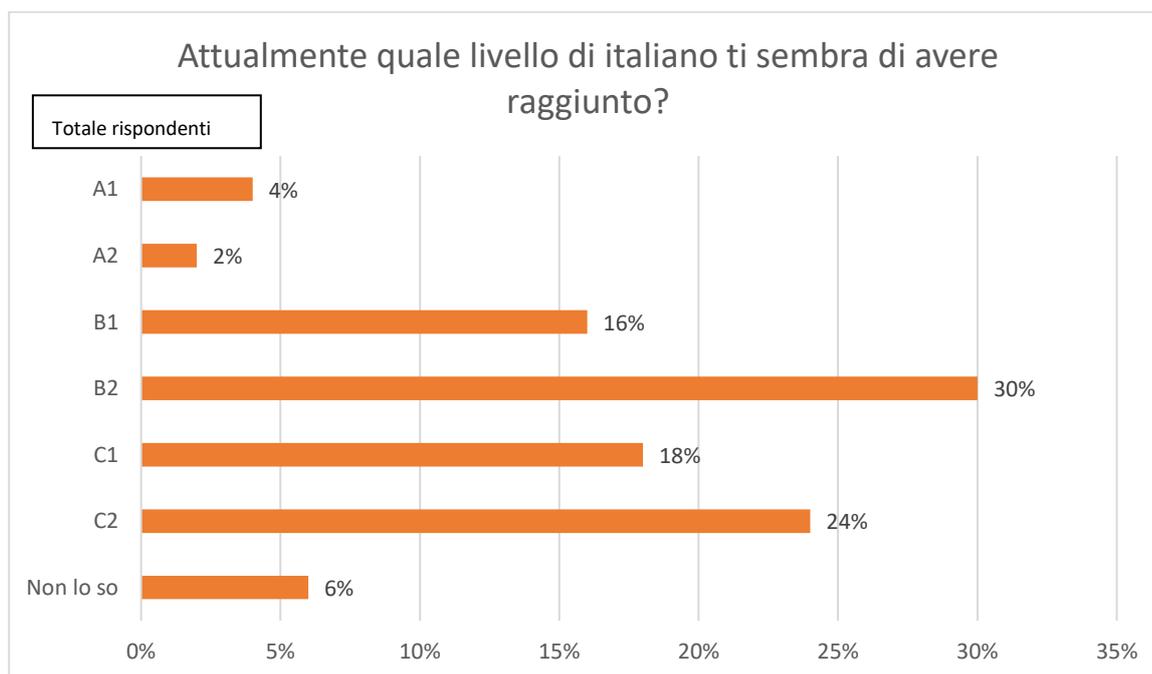
Le tre domande successive invece si focalizzeranno principalmente sulla percezione che gli informant hanno delle proprie competenze linguistiche e della lingua italiana in generale. Questo genere di quesiti sottolinea come l'indagine condotta segua un approccio di tipo qualitativo in quanto l'interesse generale è rivolto verso un'analisi personale dei partecipanti.

La sesta domanda chiede ai partecipanti di stimare quale sia il livello di italiano da loro raggiunto scegliendo tra uno dei livelli del QCER. Dato che non tutti possono essere a conoscenza di come si suddividano i livelli, sono stati riportati anche i termini che li descrivono.

6. Attualmente quale livello di italiano ti sembra di avere raggiunto?

- a. A1 - Base
- b. A2- Elementare
- c. B1- Intermedio
- d. B2- Intermedio Superiore
- e. C1- Avanzato
- f. C2- Fluente
- g. Non lo so

Le risposte sono schematizzate nel grafico 6:



I partecipanti quindi mediamente percepiscono di avere un livello medio-alto. Il 30% dei rispondenti afferma infatti di possedere un livello B2 (alto intermedio), il 24% un livello C2 (fluente) ed il 18% un livello C1 (alto avanzato). Il valore più basso riguarda invece il livello elementare A2 al 2%. Una positiva percezione di sé e della propria competenza sono elementi fondamentali per sviluppare l'autostima e il senso di autoefficacia. Essere consapevoli delle proprie qualità può portare a

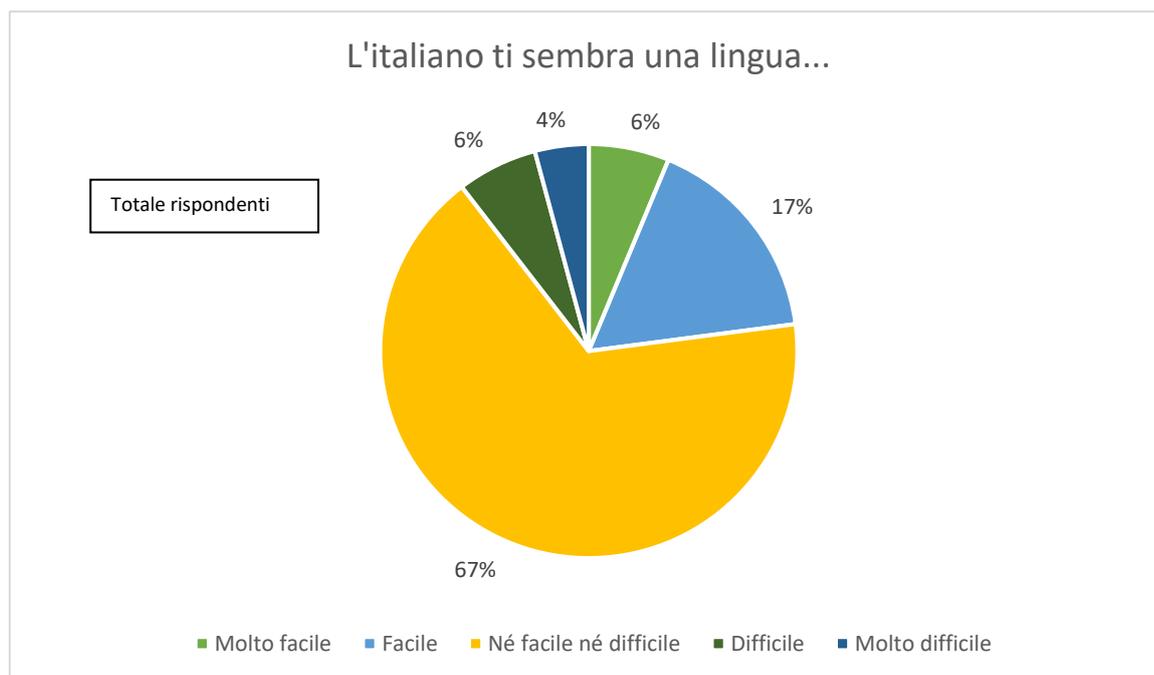
sviluppare una forte motivazione, un senso di appagamento nell'apprendimento e un'attitudine positiva verso la lingua italiana.

La settimana domanda è focalizzata invece sulla percezione che hanno gli informant rispetto alla lingua italiana.

7. L'italiano ti sembra una lingua...

- a. Molto facile
- b. Facile
- c. Né facile né difficile
- d. Difficile
- e. Molto difficile

Nel grafico 7 troviamo le rispettive risposte:



Il 67% dei partecipanti ritiene che la lingua italiana non sia né facile né difficile mentre il 17% ritiene che sia una lingua facile. Solamente il 4% la ritiene essere una lingua difficile. Il giudizio sulla lingua italiana sembra essere, per la maggior parte dei casi, molto oggettivo e neutrale; in questa sede ci interessa però capire quali siano le difficoltà percepite dagli informant per poter costruire degli esercizi mirati (capitolo 5).

La domanda n. 8 infatti, strutturata in una domanda aperta, richiede a chi volesse o a chi avesse scelto le opzioni d. (difficile) o e. (molto difficile) di fornire delle spiegazioni riguardo le possibili difficoltà incontrate. Poiché solo 10 persone su 50 hanno risposto al quesito, verranno riportati tutti i *verbatim* per intero.

Le risposte fornite sono state:

8. Se ti sembra una lingua difficile/molto difficile, motiva la tua risposta

1. “la grammatica/preposizione/coniugazione”;
2. “la pronuncia di alcune parole mi risulta complicata, difficoltà date dall’influenza della lingua francese”;
3. “usa tante doppie”;
4. “la grammatica è difficilissima soprattutto il congiuntivo e il periodo ipotetico”;
5. “la grammatica italiana è molto difficile”;
6. “non lo è, perché il primo giorno in Italia capivo ma non sapevo rispondere in italiano, però piano piano ho cominciato a imparare... Comunque tutto sommato era un po’ facile”;
7. “facile visto che di base è come il francese”;
8. “la difficoltà grammaticale”;
9. “perché non pratica, non conosco il dialetti italiani, anche ho studiato con professore arabi”;
10. “ho studiato e continuo a studiare perché vivo qui e devo conoscere la lingua del paese in cui vivo, è davvero difficile ma non mi arrenderò finché non lo imparerò molto bene.”

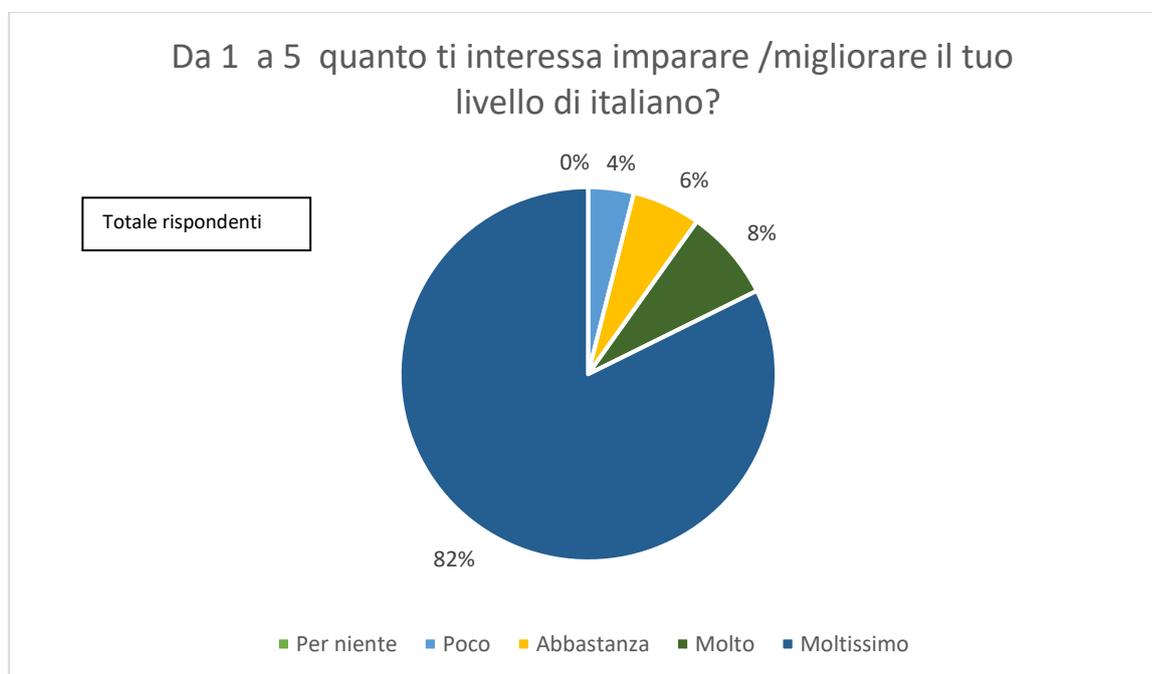
Se procediamo con l’analisi delle risposte, scopriremo che la grammatica risulta essere l’elemento di maggiore difficoltà riscontrato. In modo particolare le risposte 1. e 3. specificano rispettivamente come le preposizioni, la coniugazione dei verbi, in particolare del modo congiuntivo, ed il periodo ipotetico si rivelino particolarmente ostici. Altre difficoltà riscontrate sono: le difficoltà di pronuncia causate dall’interferenza con la lingua francese e l’uso delle doppie. Occorre però sottolineare come un altro rispondente ritenga la somiglianza tra la lingua italiana e la lingua francese un elemento positivo. Un’ulteriore difficoltà lamentata riguarda l’assenza dello studio dei dialetti. Alla domanda n. 11 vedremo nel dettaglio quali siano gli elementi grammaticali che generano difficoltà nell’apprendimento dell’italiano.

Le prossime due domande invece saranno focalizzate sulla motivazione dei rispondenti per quanto riguarda l'apprendimento della lingua italiana o il miglioramento delle proprie competenze.

9. Da 1 (per niente) a 5 (moltissimo) quanto ti interessa imparare o migliorare il tuo livello di italiano?

1 2 3 4 5

Le risposte sono state:



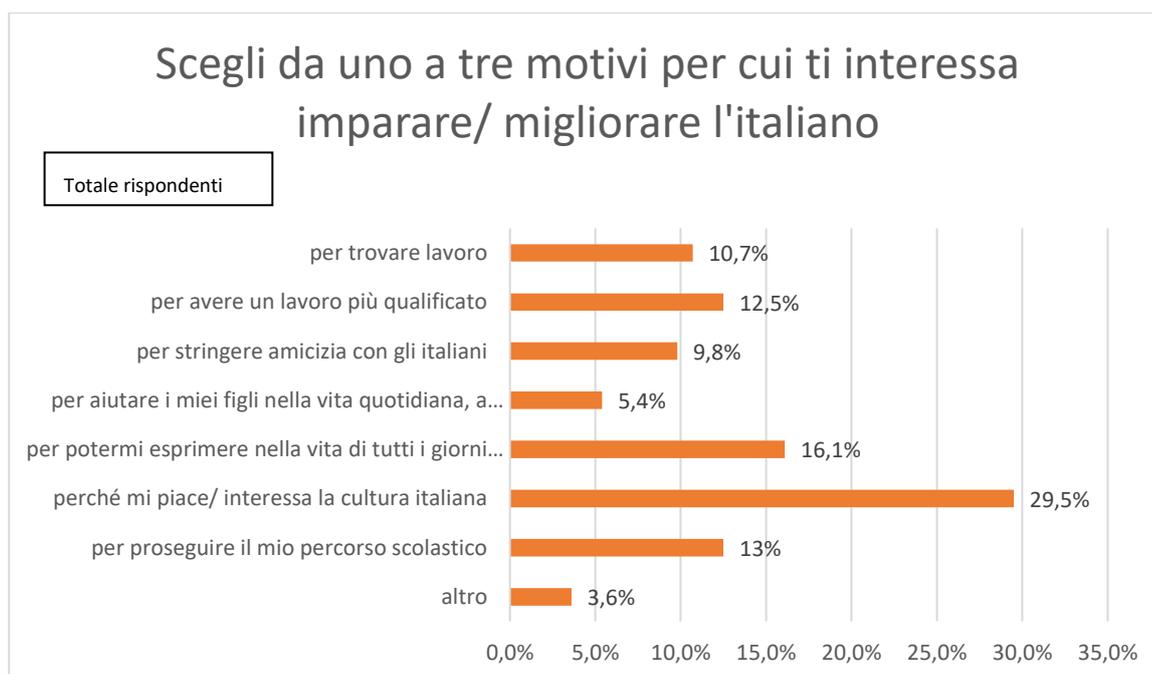
L'82% degli informant ha scelto l'opzione "moltissimo" mentre nessuno ha scelto l'opzione "per niente". Questo genere di dati dimostra come il desiderio di apprendere la lingua italiana o di migliorare il proprio livello linguistico sia altissimo.

Nella domanda 10 è stata ipotizzata una serie di bisogni linguistici che possono caratterizzare i migranti che cercano di costruire un progetto di vita in Italia, sia di tipo familiare, che lavorativo o scolastico.

10. Scegli da uno a tre motivi per cui ti interessa imparare/ migliorare l'italiano

- a. Per trovare lavoro
- b. Per avere un lavoro più qualificato
- c. Per stringere amicizia con gli italiani
- d. Per aiutare i miei figli nella vita quotidiana, a scuola, dal medico, .ecc
- e. Per potermi esprimere nella vita di tutti i giorni (parlare con i negozianti, i medici, i farmacisti, gli insegnanti)
- f. Perché mi piace/ interessa la cultura italiana
- g. Per proseguire il mio percorso scolastico
- h. Altro

Il grafico 10 illustra le risposte fornite:



La risposta più citata dai rispondenti, con il 29,5%, riguarda l'interesse per la cultura italiana; al secondo posto troviamo il potersi esprimere nella vita di tutti i giorni (16,1%). Le opzioni meno selezionate riguardano invece l'aiutare i figli nella vita quotidiana (5,4%) e altro (3,6%). Riteniamo opportuno riportare le risposte dei quattro informant che hanno scelto di spiegare in cosa consistesse il loro interesse:

1. "per studiare il dottorato in Italia";
2. "non si smette mai di migliorare";

3. “faccio un lavoro che mi chiede di avere ottime competenze della lingua italiana”;
4. “per traduzioni di alta qualità”.

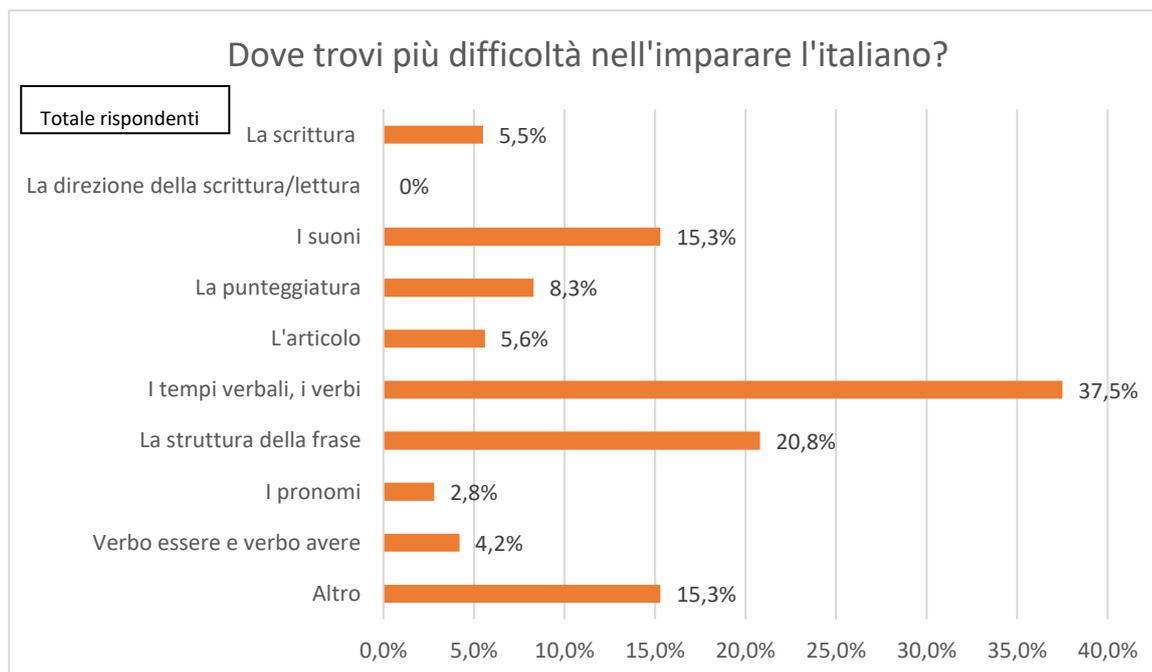
Se da una parte il diffuso interesse per la cultura italiana espresso dai rispondenti può essere letto come un desiderio di integrazione, possiamo osservare d’altro canto come i rispondenti indichino una serie di esigenze pratiche: l’esprimersi nella vita quotidiana, l’avere un lavoro migliore ed il proseguire il proprio percorso di studi.

La domanda 11 è strutturata in una scelta multipla tra vari ambiti della lingua italiana (categorie grammaticali e competenze) ritenuti potenzialmente problematici.

11. Dove trovi più difficoltà nell'imparare l'italiano? (ammesse più risposte)

- a. La scrittura (le lettere, differenza corsivo-stampatello maiuscolo e minuscolo)
- b. La direzione della lettura e scrittura (da sinistra a destra)
- c. I suoni (differenza p-b, f-v etc)
- d. La punteggiatura
- e. L'articolo
- f. I tempi verbali, i verbi
- g. La struttura della frase, la composizione della frase
- h. I pronomi (mio, tuo, questo, quello etc)
- i. L'uso del verbo "essere" e del verbo "avere"

Gli informant hanno risposto:



I tempi verbali ed i verbi, in generale, risultano essere la categoria grammaticale ritenuta più problematica (37,5%), segue la struttura della frase (20,8%) e i suoni (15,3%). Se confrontiamo i risultati con l'analisi comparativa del capitolo 3 noteremo come la percezione dei verbi sia coerente con quanto detto: essendo strutturati in tempi e modi diversi rispetto alla lingua araba, i verbi italiani risultano difficoltosi. Le risposte aperte degli informant indicano ancora come questa categoria sia particolarmente problematica. Le risposte verbali che riteniamo rilevanti sono:

1. "gli e li";
2. "coniugare i verbi";
3. "il parlato";
4. "la concordanza dei tempi";
5. "le vocali";
6. "passato remoto";
7. "il congiuntivo";
8. "la grammatica";
9. "l'uso di ci e ne, i modi verbali".

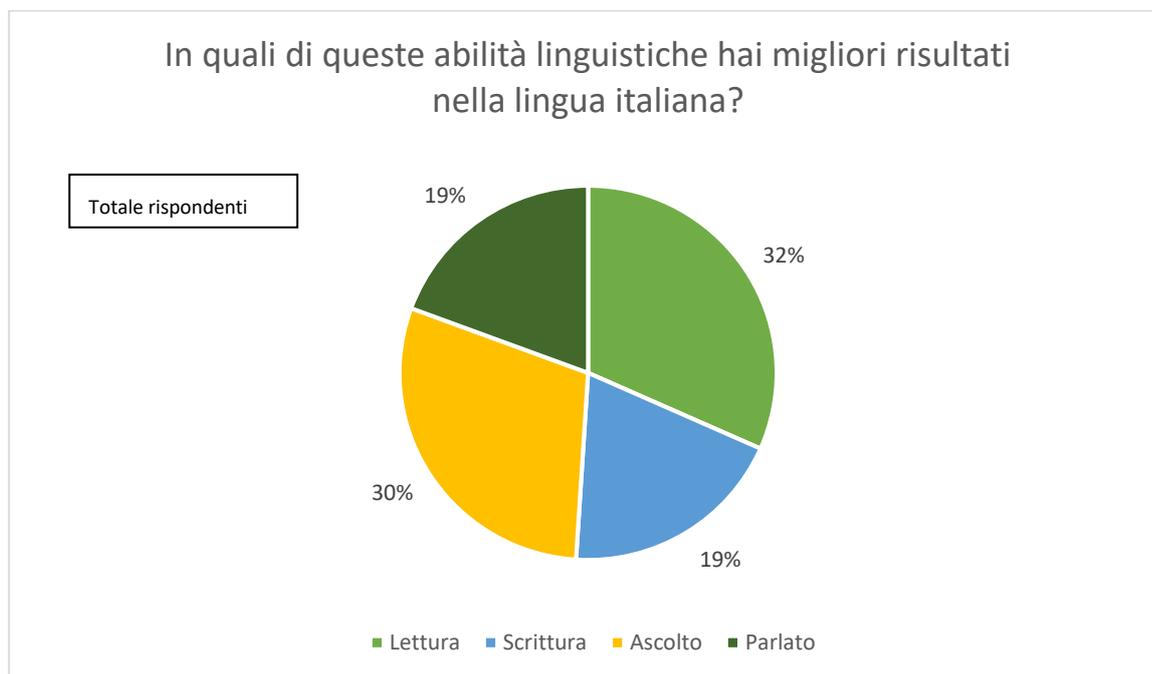
La composizione della frase inoltre presenta delle notevoli differenze rispetto alla lingua araba, si veda ad esempio come solitamente il verbo occupi il primo posto all'interno della frase o come sia preferita una lunga serie di periodi coordinati. L'assenza di alcuni suoni tipici della lingua italiana in

arabo come l'occlusiva /p/ o la fricativa /v/, possono generare grosse difficoltà soprattutto tra gli apprendenti adulti.

Le ultime due domande di questa prima sezione riguardano la percezione che hanno i rispondenti riguardo le proprie abilità linguistiche. Si è scelto di utilizzare le quattro abilità linguistiche usate nell'esaminazioni di diverse certificazioni linguistiche e teorizzate da De Mauro.¹⁷²

12. In quali di queste abilità linguistiche hai migliori risultati nella lingua italiana? (ammesse più risposte)
- a. Lettura
 - b. Scrittura
 - c. Ascolto
 - d. Parlato

Le risposte sono presentate al grafico 12:



Rispetto alle domande precedenti in cui le risposte tendevano a polarizzarsi, assistiamo qui ad una sostanziale omogeneità. Gli informant ritengono di possedere abilità superiori per quanto riguarda

¹⁷² DE MAURO, T., *Linguistica elementare*, edizioni Laterza, Bari, 1998, p.4.

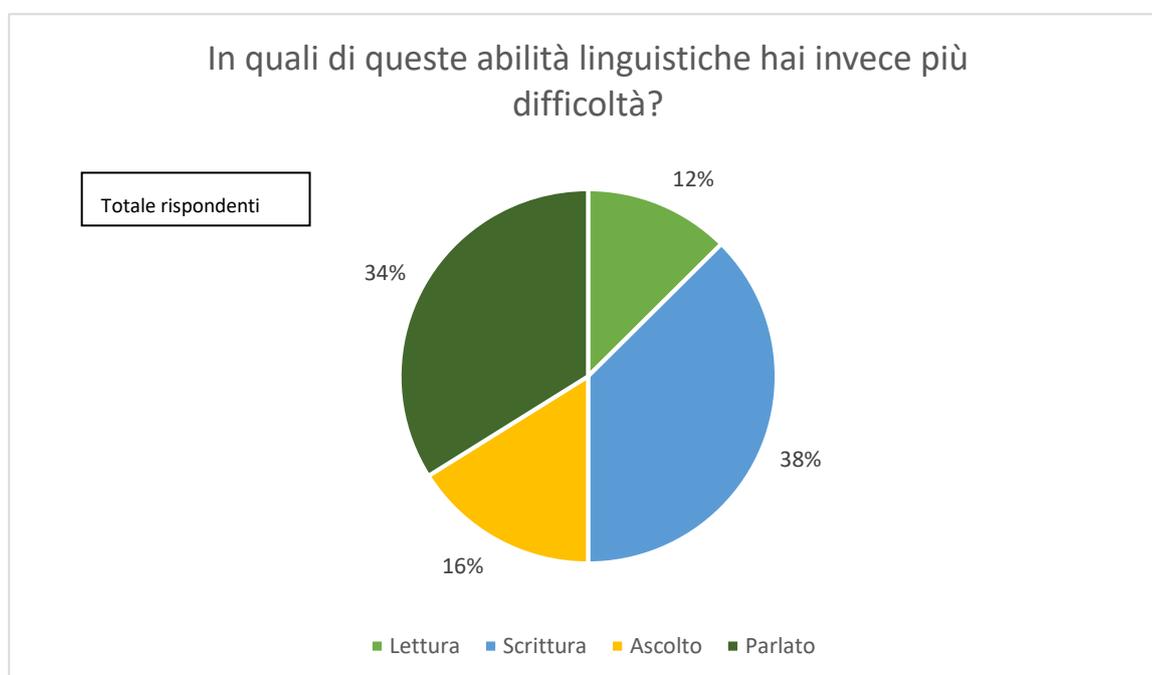
la lettura (32%) e l'ascolto (30%) mentre nella scrittura (19%) e nel parlato (19%) si percepiscono meno competenti.

Tali risultati si dimostrano coerenti con la domanda successiva:

13. In quali di queste abilità linguistiche hai invece più difficoltà? (ammesse più risposte)

- a. Lettura
- b. Scrittura
- c. Ascolto
- d. Parlato

A cui i nostri partecipanti hanno risposto:



Le abilità più complesse risultano quindi essere, coerentemente con i risultati precedenti, la scrittura (38%) ed il parlato (34%).

Le abilità in cui gli informant si sentono più competenti sono quelle che appartengono al gruppo delle abilità ricettive (lettura e ascolto), mentre gli ambiti di minor successo sono quelli delle abilità produttive (scrittura e parlato). Le prime due abilità sono considerate primarie per il processo di apprendimento linguistico in quanto la comprensione anticipa necessariamente l'acquisizione e la produzione. Le abilità produttive invece si sviluppano in un secondo momento e richiedono spesso

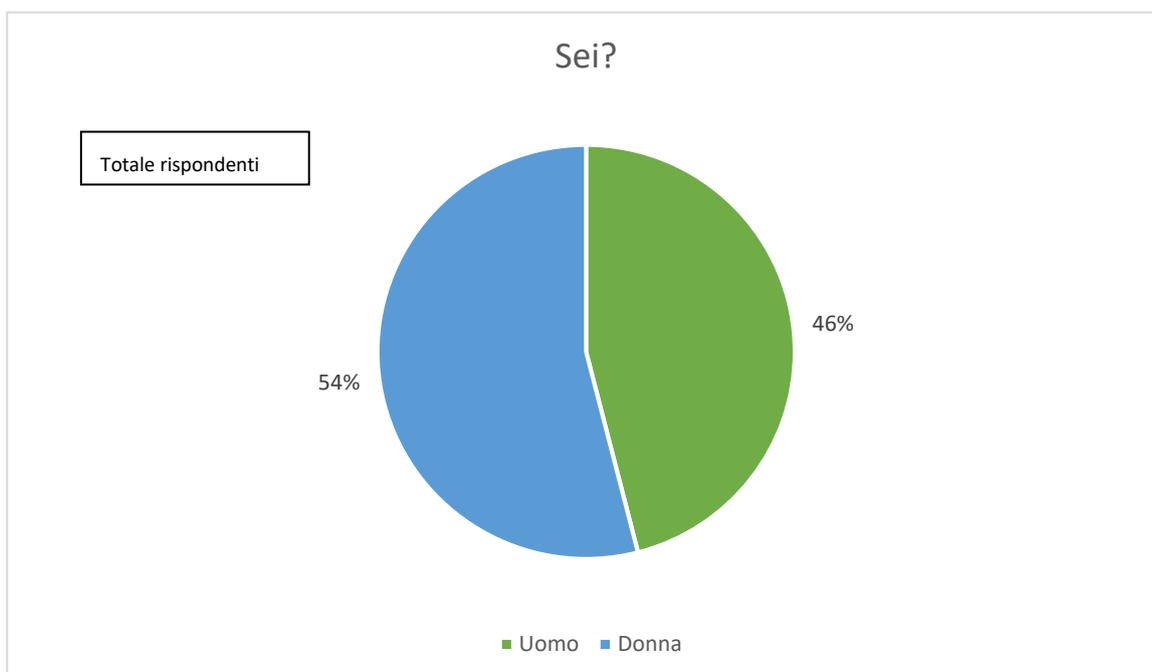
tempistiche maggiori per essere padroneggiate: necessitano dell'attivazione di numerosi processi cognitivi e includono al loro interno diversi tipi di abilità.¹⁷³

La sessione successiva che analizzeremo comprende invece sei diverse domande sociodemografiche sottoposte ai partecipanti allo scopo di controllare che questi ultimi possedano i prerequisiti richiesti e per conoscere più in profondità le caratteristiche del campione.

14. Sei?

- a. Uomo
- b. Donna

Nel grafico vediamo rappresentate le percentuali delle risposte:



Il campione è abbastanza bilanciato per la presenza di maschi e femmine: le partecipanti all'indagine (54%) superano di otto punti il numero di partecipanti maschi (46%).

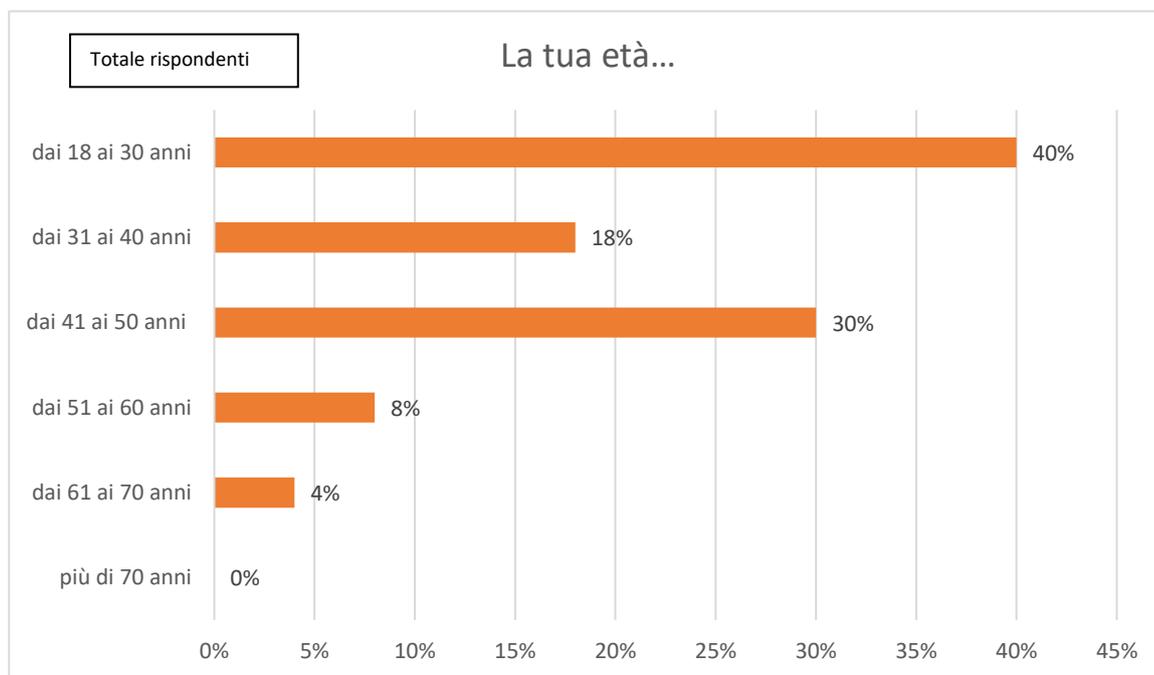
¹⁷³ https://www.italis.it/sites/default/files/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf

Il prossimo quesito tratta invece l'età degli informant:

15. La tua età...

- a. Da 18 a 30 anni
- b. Dai 31 ai 40 anni
- c. Dai 41 ai 50 anni
- d. Dai 51 ai 60 anni
- e. Dai 61 ai 70 anni
- f. Più di 70 anni

Le risposte sono presentate nel grafico 15:



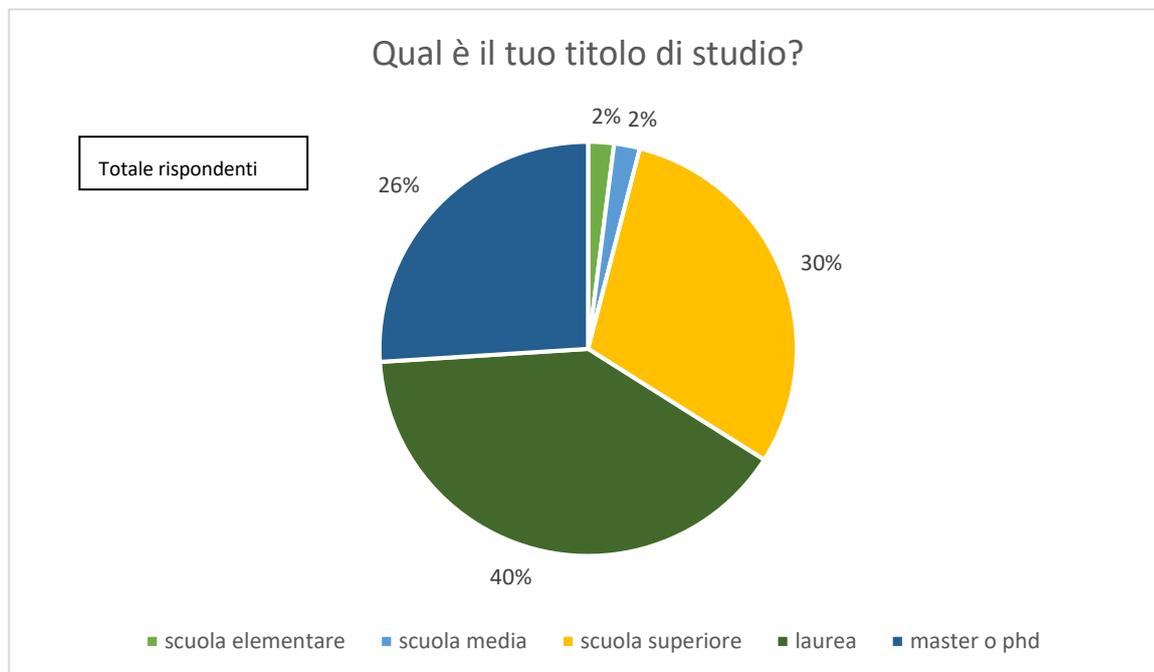
Il 40% dei rispondenti ha un'età compresa tra 18 e 30 anni, il 30% tra 41 e 50 anni mentre il 18% tra 31 e 40 anni. Il valore più basso registrato riguarda la fascia superiore ai 70 anni (0%), probabilmente la dimensione telematica del questionario, non adatta ad anziani poco tecnologici, non ha incentivato questi ultimi a parteciparvi.

Il quesito indaga il livello di istruzione dei partecipanti:

16. Qual è il tuo titolo di studio?

- a. Scuola elementare
- b. Scuola media
- c. Scuola superiore
- d. Laurea
- e. Master o phd

Le risposte sono riassunte al grafico 16:



Dal grafico emerge come il 40% dei partecipanti sia laureato, il 26% abbia conseguito un master o un dottorato mentre il 20% abbia frequentato le scuole superiori. Nessuno dei partecipanti ha frequentato invece esclusivamente la scuola primaria. Un livello di istruzione elevato presenta notevoli vantaggi: da un punto di vista economico, ad esempio, permette di accedere ad un numero superiore di occupazioni solitamente ricevendo anche una retribuzione migliore. L'apprendimento della lingua nazionale viene quindi maggiormente incentivato da un reale possibilità di occupazione, o, per quanto riguarda i migranti interessati a proseguire il proprio percorso di studi, dalla possibilità di accedere al sistema universitario italiano. Da un punto di vista linguistico, gli immigrati con un buon livello di scolarizzazione hanno la possibilità di apprendere più facilmente la lingua italiana

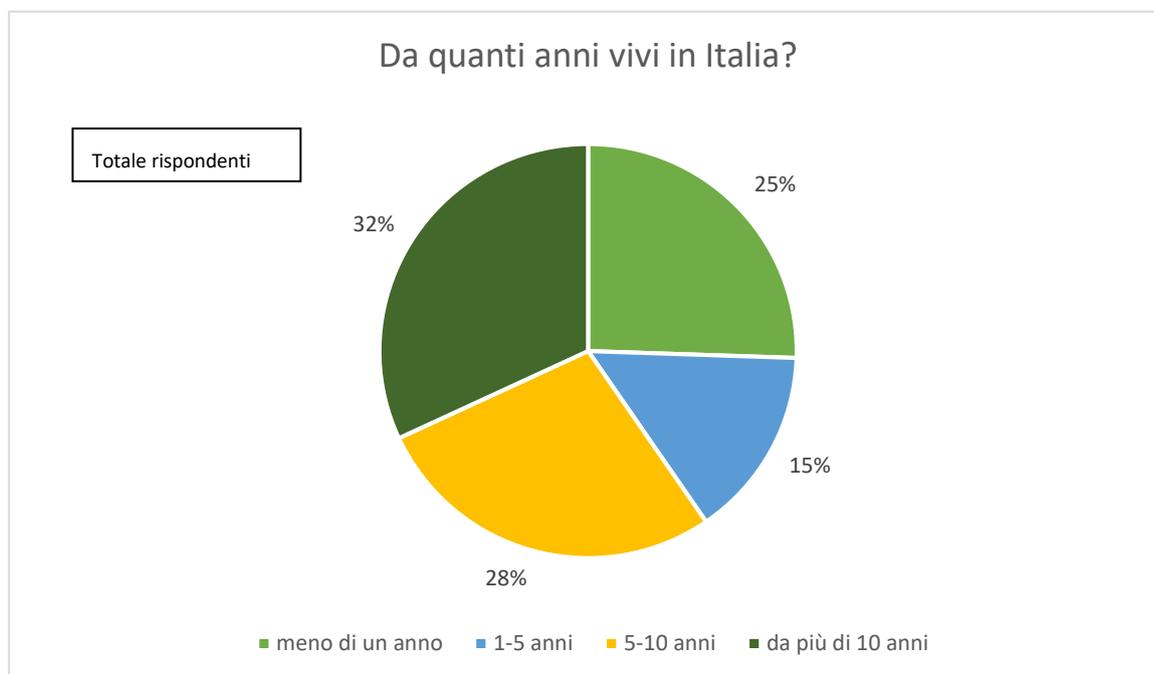
grazie ad una superiore capacità astrattiva e sistematizzante delle regole grammaticali apprese. L'argomento sarà presentato in modo più approfondito nel paragrafo successivo.

La prossima domanda analizza il periodo di residenza in Italia:

17. Da quanti anni vivi in Italia?

- a. Meno di un anno
- b. 1-5 anni
- c. 5-10 anni
- d. Da più di 10 anni

Gli informant hanno risposto:



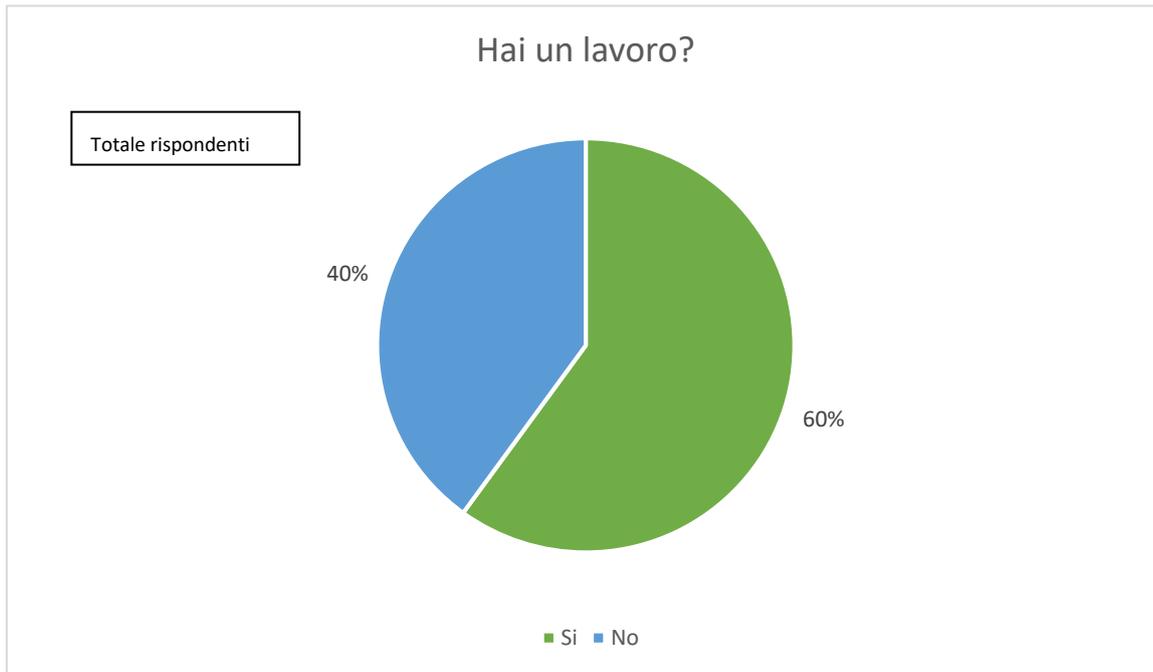
I risultati sono piuttosto omogenei: il 32% dei rispondenti vive in Italia da più di 10 anni, il 28% da un periodo tra i 5 e i 10 anni, il 25% da meno di un anno ed il 15% da 1 a 5 anni. Il nostro campione, come abbiamo visto alla domanda n. 15, è composto da un 40% di "giovani adulti", probabilmente immigrati quindi in Italia da adolescenti.

Le ultime due domande indagano se i rispondenti, nel momento della somministrazione del questionario, possiedano o meno un'occupazione o stiano frequentando un corso di studi. Vista la giovane età di alcuni dei partecipanti è stato ipotizzato come questi potessero essere studenti universitari.

18. Hai un lavoro?

- a. Si
- b. No

Le risposte al quesito sono state:



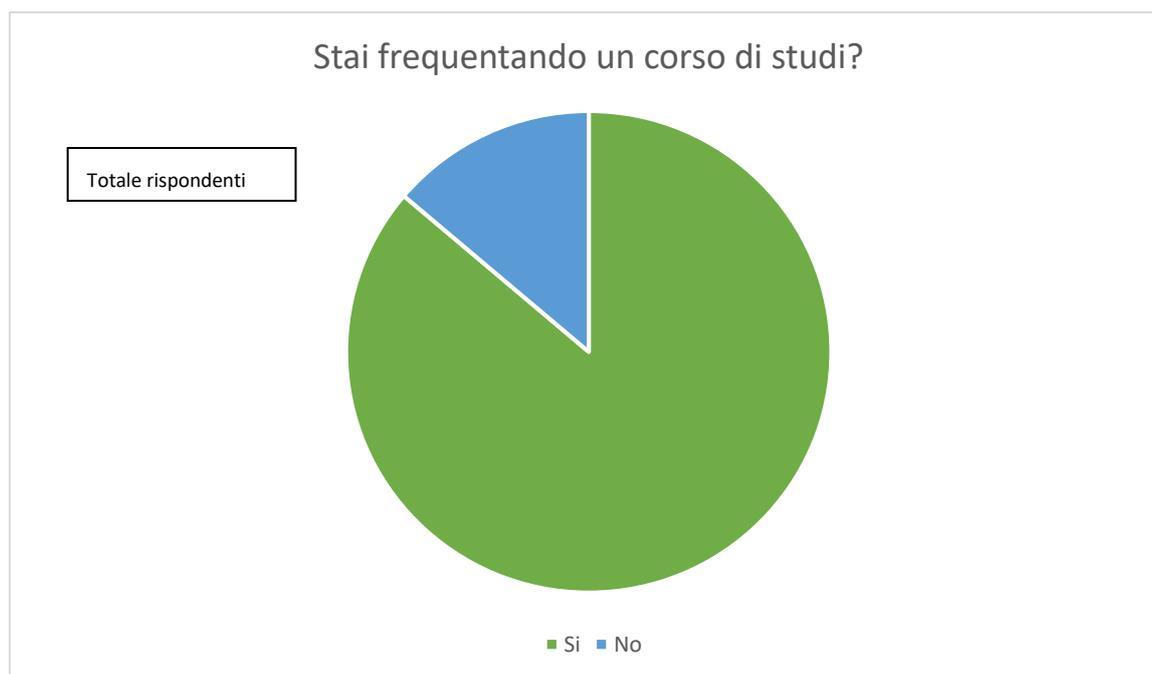
Il 60% dei rispondenti possiede un lavoro.

L'ultima domanda invece:

19. Stai frequentando un corso di studi?

- a. Si
- b. No

Il grafico riporta i dati:



Il 60% dei rispondenti non sta frequentando un corso di studi mentre il 40% sì. Tali risultati si dimostrano coerenti con quelli del quesito precedente.

4.6 Conclusioni

L'analisi dei questionari ci ha permesso di indagare quali siano i bisogni linguistici del nostro campione e quali siano gli elementi della lingua italiana che creano maggiori difficoltà di apprendimento. I risultati evidenziano la necessità di costruire un percorso didattico adatto, focalizzato sui bisogni degli studenti e che tenga conto delle lingue di provenienza. Si ritiene quindi consigliabile, per eventuali insegnanti, di cercare di acquisire anche una parziale conoscenza teorica della lingua araba standard per poter anticipare le interferenze che questa può creare. Ad esempio, le difficoltà causate dai verbi, domanda n. 11, sono prevedibili se si conosce il sistema verbale arabo o ancora la struttura della frase ed i suoni.

Il questionario ha sottolineato come gli informant per l'88% conoscano una lingua europea, per lo più inglese (38%) e francese (32%), l'arabo standard ed un dialetto: queste competenze confermano la tesi di produrre una comparazione tra italiano ed arabo standard, senza per forza dover conoscere i dialetti arabi dei singoli studenti, utilizzando quindi il MSA come varietà sovranazionale. Le risposte alla domanda precedente si dimostrano inoltre coerenti con quelle della domanda n. 16 in quanto il 40% dei rispondenti possiede un titolo di studio universitario mentre il 30% ha ottenuto il diploma

superiore: un'istruzione di alto livello comporta solitamente la conoscenza di una o più lingue straniere.

La lingua italiana viene utilizzata principalmente a scuola o a lavoro (78%); non si tratta quindi di migranti isolati nella propria comunità di appartenenza ma di persone integrate nella società italiana. La pratica linguistica nella vita quotidiana è un elemento fondamentale per migliorare le proprie competenze. I soggetti infatti, alla domanda n. 9, si sono dimostrati fortemente interessati a migliorare il proprio livello linguistico nonostante molti di loro percepiscano di avere una conoscenza della lingua italiana già elevata (domanda n. 6).

L'italiano viene valutato come una lingua non eccessivamente difficile ma quando si tratta di analizzare quali siano le sue criticità, gli informant ne indicano diverse, in particolare i verbi sembrano risultare la fonte principale delle difficoltà linguistiche (domanda n. 11).

Le motivazioni per cui i rispondenti desiderano apprendere la lingua italiana sono di diverso tipo: dai bisogni linguistici pratici come la comunicazione quotidiana, si passa ad un interesse reale per la cultura e la lingua italiana (domanda n. 10). La percezione del bisogno accompagnata all'interesse culturale sono due elementi fondamentali per l'apprendimento linguistico in quanto generano una forte motivazione. Se gli studenti apprendessero una lingua solo per raggiungere un obiettivo pratico, la loro competenza linguistica potrebbe essere soddisfatta ad un livello più basso, l'intervento del piacere e di motivazioni più "sentimentali" invece possono condizionare un *lifelong learning* della lingua e della cultura italiana.

Nonostante la maggior parte degli informant abbia frequentato un corso di italiano per un periodo di tempo mediamente lungo (34% per più di un anno) e risieda in Italia da più di 5 anni (60%), le competenze in cui questi si sentono più preparati sono quelle di tipo ricettivo, mentre in quelle produttive, come la scrittura ed il parlato, trovano delle difficoltà. Come abbiamo detto in precedenza le abilità ricettive in una lingua straniera solitamente vengono acquisite per prime; quando esse si consolidano vengono seguite da quelle produttive. È necessario considerare però come i partecipanti al questionario non siano bilingui in lingua italiana in quanto non la hanno appresa da bambini: essi incontrano conseguentemente quel genere di difficoltà nell'apprendimento linguistico tipiche dell'età adulta. La memorizzazione risulta più difficile, i difetti di pronuncia persistono e le interferenze con altre lingue rendono difficili le produzioni linguistiche. Come abbiamo visto alla domanda n. 16, i rispondenti possiedono un livello di istruzione mediamente alto (il 66% ha un titolo universitario). Un'educazione così elevata comporta una serie di vantaggi per l'apprendimento linguistico:

1. hanno probabilmente un concetto positivo del sistema scolastico;
2. possono trasferire le loro competenze linguistiche e letterarie sulla lingua che stanno apprendendo;
3. necessitano di una riflessione esplicita delle regole grammaticali;
4. hanno un buon livello di autostima legata alle loro competenze;
5. possiedono le capacità di ragionamento astratto;
6. preferiscono un approccio di tipo analitico e astratto;
7. progrediscono più velocemente nell'apprendimento.¹⁷⁴

I risultati della ricerca sostengono quindi la tesi presentata: la creazione di percorsi scolastici adattati alle esigenze e alle caratteristiche degli studenti migranti è necessaria per l'apprendimento della lingua italiana. I rispondenti si sono dimostrati fortemente motivati a migliorare le proprie competenze linguistiche sia per un interesse culturale che per soddisfare dei bisogni pratici: per questo motivo si consiglia di creare dei programmi che tengano conto di questo duplice aspetto. Inoltre, si ritiene necessaria l'elaborazione di percorsi che permettano di sviluppare le abilità produttive (in cui i rispondenti hanno affermato di non sentirsi competenti) e che si focalizzino sulla grammatica. Tali percorsi possono essere creati tramite diversi strumenti:

1. la somministrazione di questionari conoscitivi;
2. un confronto dialogico con gli studenti stessi;
3. la conoscenza del background di provenienza di questi ultimi (sia culturale che linguistico);
4. sviluppare in generale competenze nella creazione di materiali ad hoc;
5. utilizzare tecniche glottodidattiche per insegnare la grammatica;
6. ragionare sulla grammatica in modo esplicito;
7. attività progettate per lo sviluppo delle abilità produttive (monologo, dialogo, produzioni scritte);
8. un approccio comparativo, soprattutto per quanto riguarda gli elementi grammaticali ritenuti più complessi, tra lingua araba standard e lingua italiana;
9. proporre delle lezioni focalizzate sulla cultura italiana;
10. insegnare le microlingue dei settori lavorativi o scolastici di interesse degli studenti.

¹⁷⁴ KAYED, M., LAVOIE, R., (a cura di), *ESL for Adult Literacy Learners (ALL)*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks, 2016, p.6.

5. PROPOSTE OPERATIVE

Questa ultima sezione è costituita da tre unità didattiche progettate a partire dai risultati del questionario presentati nel capitolo 4. Tale proposta nasce dalla necessità di creare dei materiali che prendano in considerazione come elementi di partenza i bisogni linguistici espressi dai rispondenti al questionario, le difficoltà che hanno dichiarato di riscontrare nell'apprendimento della lingua italiana e le caratteristiche della lingua di partenza. Le unità proposte svolgeranno il ruolo di guida per l'insegnante, una sorta di canovaccio che potrà essere modificato o adattato in base alle caratteristiche degli studenti presenti in classe.

5.1 Introduzione metodologica

La proposta che verrà presentata sarà redatta tenendo conto di diversi elementi:

1. le caratteristiche psicologiche e di apprendimento linguistico dello studente adulto presentate nel secondo capitolo;
2. un approccio misto di tipo induttivo-deduttivo;
3. il percorso naturale di acquisizione linguistica;
4. una superiore sistematizzazione dei contenuti grammaticali;
5. un'ottica di *lifelong learning*;
6. una proposta di attività per lo sviluppo delle abilità produttive;
7. il focus sulla cultura italiana.

Come abbiamo visto nel secondo capitolo, lo studente adulto possiede delle caratteristiche specifiche che vanno tenute in considerazione sia durante la fase di costruzione del programma che nel modo di porsi dell'insegnante rispetto al gruppo classe. Gli adulti, percependosi allo stesso livello dell'insegnante, necessitano della figura di un facilitatore di apprendimento che si ponga nei loro confronti come un tutor. Avranno inoltre bisogno di essere resi partecipi alla strutturazione del corso e dei contenuti in maniera dialogica. Gli esercizi proposti dovranno quindi essere considerati come potenzialmente adattabili in base alle esigenze e ai desideri dei propri studenti.

Si ritiene inoltre di estrema utilità proporre degli esercizi che non richiedano un eccessivo carico cognitivo e che stimolino un apprendimento mirato ed efficace.¹⁷⁵ Si cercherà, di conseguenza, di presentare i contenuti secondo diverse modalità di rappresentazione per stimolare i vari tipi di

¹⁷⁵ https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/teorie_cognitive_e_adult_learning.pdf

intelligenze ed essere più facilmente acquisibili. Gli input che verranno forniti saranno il più possibile comprensibili e coerenti con i processi di elaborazione delle informazioni (globalità, analisi e sintesi). Si ritiene inoltre di fondamentale importanza che le attività vengano elaborate secondo una veste grafica piacevole che funga da supporto agli esercizi.¹⁷⁶

5.2 Le unità didattiche

Per unità didattica, in questa sede, si intende una rete di unità di acquisizione; mentre un'unità di acquisizione o di apprendimento, rappresenta l'unità di misura attraverso la quale lo studente percepisce di aver appreso. L'unità didattica è: "una tranne linguistico-comunicativa più complessa, realizzata mettendo insieme eventi, atti, espressioni, strutture linguistiche legate ad un contesto situazionale"¹⁷⁷. Ciascuna unità didattica sarà strutturata in base ai dati raccolti e pensando ai bisogni espressi dai rispondenti tramite il questionario. Come abbiamo visto al capitolo 4., il 30% dei rispondenti ritiene di possedere un livello B2 per quanto riguarda la lingua italiana (domanda n. 6) ed è fortemente motivato a migliorare il proprio livello linguistico per diverse ragioni (domanda n. 10): in primis per un interesse per la lingua e la cultura italiana, per esprimersi nella vita quotidiana e per motivazioni di studio. Gli elementi che gli informant trovano però più difficoltosi della lingua italiana sono (domanda n. 11): i verbi/tempi verbali, la struttura della frase e i suoni.

Le unità saranno quindi focalizzate su questi elementi prendendo in considerazione le conoscenze e competenze richieste dal *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2* elaborato dall'Università per Stranieri di Perugia, dall'Università degli Studi Roma Tre, dall'Università per Stranieri di Pisa e dalla Società Dante Alighieri.¹⁷⁸ Le unità didattiche si focalizzano su tematiche che in alcuni libri di testo, come i vari volumi de *Il BALBONI*, rientrano in livelli QCER inferiori al B2. È stato scelto di analizzare elementi grammaticali inferiori al livello B2 in quanto gli informant potrebbero aver sovrastimato il livello che hanno dichiarato di possedere, soprattutto se consideriamo come alcuni elementi linguistici in cui hanno riscontrato delle difficoltà appartengano a livelli QCER inferiori. Inoltre, esercizi di un livello inferiore potrebbero essere funzionali ad un'ottica di consolidamento di eventuali conoscenze già possedute.

Le unità didattiche sono strutturate in 3 fasi: comprensione, analisi e sintesi. La prima fase, intuitiva, utilizza supporti visivi come le immagini; la seconda invece analizza elementi grammaticali

¹⁷⁶ BALBONI, P. E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci editore, 2014.

¹⁷⁷ BALBONI, P. E., *Le sfide di Babele, insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, p.153.

¹⁷⁸ <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B2.pdf>

proponendo sia un approccio induttivo che deduttivo mentre nella sintesi conclusiva gli argomenti trattati vengono ripresi e sistematizzati. Le tipologie degli esercizi proposti saranno varie per evitare l'instaurarsi di una noiosa ripetitività che potrebbe demotivare lo studente.

Nella proposta didattica la componente grammaticale sarà prediletta in quanto considerata più problematica dai rispondenti al questionario. Le unità didattiche sono infatti pensate per dei destinatari adulti che, come abbiamo visto al capitolo 2., ricercano le regole grammaticali per un'esigenza di sistematizzazione. Le tematiche trattate nelle unità cercheranno di soddisfare le esigenze comunicative dei rispondenti come, ad esempio, il potersi esprimere nella vita quotidiana. Verranno presentate delle situazioni in cui gli studenti si possano riconoscere: dal cambiare casa, all'andare al mercato, al tornare nel paese natale per le vacanze, al partecipare ad un evento musicale. Si cercheranno inoltre di stimolare le abilità produttive, in cui i rispondenti percepiscono di avere delle mancanze, con attività sia orali che scritte. In questa sede è stato scelto di impostare le unità didattiche seguendo l'esempio dei vari volumi de *Il BALBONI*, suddividendo le unità didattiche in passi. Ogni passo è un'unità di acquisizione che può essere affrontata in circa 2-3 ore di lezione.

5.2.1 Unità uno

La prima unità didattica si focalizza sul tempo verbale passato prossimo che, nonostante sia inserito ne *Il BALBONI A-UNO*¹⁷⁹, nel *Sillabo* viene considerato un argomento pertinente al livello QCER B2. L'unità è costituita da due passi: il primo passo si apre con un'attività intuitiva basata su alcune immagini. Segue il dialogo, rappresentato dalle foto, in cui i verbi al passato prossimo sono sottolineati. L'esercizio successivo richiede agli studenti di recitare il dialogo: gli informant hanno dichiarato di ritenere i suoni della lingua italiana particolarmente difficili, questo genere di attività può quindi permettere alla classe di analizzare e correggere eventuali errori di pronuncia.

Conclusa la prima fase di comprensione, si prosegue con la fase di analisi: nei primi esercizi gli alunni, in modo induttivo, analizzano la struttura del passato prossimo. L'ultimo esercizio del passo 1 prevede la costruzione di un dialogo attraverso la somministrazione di parole sparse: questo esercizio permette alla classe di lavorare sulla struttura della frase nella lingua italiana, ulteriore elemento in cui i rispondenti hanno affermato di avere delle difficoltà. Nelle unità didattiche verranno proposte le regole grammaticali sottoforma di specchietti dai colori accessi posti accanto

¹⁷⁹ BALBONI, P.E., *Il BALBONI A-UNO, Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Torino, Bonacci editore, 2015.

agli esercizi che ne richiedono la messa in pratica. Si è scelto di suddividere le regole grammaticali in diversi blocchi per evitare un carico cognitivo troppo pesante e per supportare lo studente nello svolgimento del singolo esercizio.

Mentre nel primo passo il focus è posto sul tempo verbale participio passato, nel secondo passo si procederà con l'analisi degli ausiliari *essere* e *avere* a cui seguirà la presentazione del passato prossimo per intero. Il secondo passo si apre con un dialogo di confronto riguardo la Sicilia (se gli studenti la conoscono o ci siano stati) che funge da introduzione al testo successivo. È stato scelto di trattare un testo che narra della Sicilia sotto la dominazione musulmana e delle influenze dell'occupazione araba riscontrabili ancora oggi per soddisfare l'interesse manifestato dagli informant verso la cultura italiana e per porre lo studente in un'ottica di interculturalità. La batteria di esercizi dedicati all'analisi è strutturata per condurre, in maniera induttiva, lo studente alla scoperta dei verbi ausiliari del passato prossimo. La fase di sintesi prevede due esercizi: nel primo viene chiesto di creare dei passati prossimi a partire dalla forma infinita riassumendo le regole viste nei primi due passi mentre il secondo esercizio si struttura in una piccola intervista da sottoporre ad un compagno (per incentivare la formazione delle abilità produttive).

5.2.2 Unità due

La seconda unità è costituita da due passi mirati all'apprendimento del tempo futuro semplice. Il futuro semplice può essere inserito in livelli QCER diversi: viene inserito ne *Il BALBONI A-DUE*¹⁸⁰ mentre nel *Sillabo* viene considerato uno dei tempi verbali previsti dal programma dell'esame B2. All'interno della fase di comprensione del primo passo gli studenti devono completare una serie di attività basate su una canzone. L'utilizzo didattico di canzoni in classe presenta notevoli vantaggi: permette la ripetizione di strutture e suoni senza risultare noiosa, permette di lavorare sugli aspetti sociolinguistici, stimola la produzione di emozioni positive e facilita la memorizzazione.¹⁸¹ Le canzoni sono inoltre un materiale autentico che lo studente può utilizzare in modo autonomo andando a rafforzare le proprie competenze linguistiche. Come primo esercizio si è scelto di proporre un semplice ascolto del brano e una comprensione generale del testo. Il secondo esercizio prevede invece un ulteriore ascolto per completare il testo con le parole mancanti, trattasi di forme verbali al tempo futuro. La fase di analisi è costituita da una batteria di esercizi mirati riguardo la formazione

¹⁸⁰ BALBONI, P.E., *il BALBONI A-DUE, Corso di italiano per stranieri*, Torino, Bonacci editore, 2016.

¹⁸¹ Per approfondimenti: CAON, F., SPALIVIERO, C., *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci editore, 2015, pp.94-161.

del futuro semplice dei verbi regolari. Sono inoltre presentati alcuni verbi irregolari su cui si lavorerà però nello specifico nel secondo passo. Nel primo esercizio di questa fase, gli studenti arabi sono indotti a rievocare la struttura del tempo verbale futuro in MSA di modo da approcciarsi a questo nuovo tempo linguistico con delle conoscenze pregresse nella loro lingua madre. In questa fase viene inoltre presentato il lessico riguardo i legami familiari e viene introdotto il periodo ipotetico della realtà. Il periodo ipotetico è una struttura particolarmente utile in quanto richiede l'utilizzo del tempo futuro e, la sua presentazione, soddisfa la necessità espressa dai rispondenti di lavorare sulla struttura della frase. Alla batteria di esercizi segue la fase conclusiva di sintesi in cui agli studenti viene richiesto di esercitare le proprie abilità produttive.

Per la fase di comprensione del secondo passo è stato selezionato un articolo di giornale, leggermente modificato, che tratta di attualità. L'argomento infatti vuole fungere da stimolo di discussione per gli studenti, sempre in un'ottica di sviluppo delle attività produttive e di confronto all'interno del gruppo classe. Segue la fase di analisi con una serie di diverse attività focalizzate sui verbi irregolari i cui schemi, qualora non siano stati individuati dagli studenti, sono sempre presentati sottoforma di specchietti di testo dai colori sgargianti. La fase di sintesi, strutturata in due esercizi, riassume il tempo futuro dei verbi regolari e irregolari.

5.2.3 Unità tre

La terza unità si struttura anch'essa in due passi differenti. L'unità sarà focalizzata sul modo condizionale al tempo presente dei verbi regolari e irregolari, i suoni /p/ e /b/ ed un primo accenno alla proposizione subordinata causale in quanto molto utilizzata nella lingua italiana. Mentre il modo condizionale e la subordinata causale sono inseriti nel *il BALBONI A-DUE*, gli esercizi relativi ai suoni dell'italiano sono inseriti invece nel manuale *A-UNO*. Entrambi gli argomenti nel *Sillabo* vengono collocati come elementi che necessariamente lo studente deve padroneggiare per il superamento del livello B2.

La comprensione del primo passo si basa su un dialogo svoltosi al mercato in cui i verbi al condizionale sono presentati nella loro funzione di forma di cortesia e come modalità per esprimere un desiderio. Seguono delle domande di comprensione del testo e la parte di analisi. Utilizzando l'approccio induttivo, si conduce lo studente a coniugare alcuni verbi regolari e si introducono le diverse funzioni del condizionale presente. Nella sintesi si riassumono i contenuti affrontati e vengono presentati alcuni verbi irregolari ritenuti di fondamentale importanza: *essere*, *avere* e

volere. In questo passo inoltre è presente una sezione, “i suoni dell’italiano”, costruita a somiglianza de *Il BALBONI-A UNO*, con lo scopo di lavorare su di un argomento considerato particolarmente difficoltoso. Si è scelto di focalizzarsi sui suoni /p/ e /b/ in quanto, non essendo presente il suono /p/ in MSA, viene sostituito, soprattutto nei casi di prestiti linguistici, dal suono /b/. Gli esercizi presentati utilizzano il supporto visivo di immagini per agevolare la memorizzazione e l’apprendimento dei vocaboli presenti. Sarebbe consigliabile l’utilizzo di un supporto audio proponendo un progetto di tipo multimediale. Diversi esercizi richiedono un confronto tra gli studenti allo scopo di promuovere un clima interno positivo, di dialogo e di sviluppo delle abilità produttive.

Il secondo passo prosegue con la presentazione del condizionale presente dei verbi irregolari. La prima fase si apre con un confronto a proposito dei gusti musicali e prosegue con l’analisi di un testo riguardante un concerto. Il testo è pensato in particolare per i rispondenti giovani che potrebbero identificarsi nei protagonisti. Conoscere inoltre i gusti musicali degli studenti potrebbe incentivare l’utilizzo e l’ascolto di canzoni in classe come strumento per apprendere la lingua italiana.

Nella fase di analisi si procede con la scoperta induttiva delle strutture dei verbi irregolari e con la presentazione della proposizione causale. Si è scelto di proporre questa subordinata in quanto particolarmente utile nella vita quotidiana e perché può prevedere l’uso del condizionale presente come tempo verbale. La fase di sintesi riassume il condizionale presente sia dei verbi regolari che di quelli irregolari e si conclude con un’attività produttiva orale di confronto tra gli studenti.

UNITÀ 1, passo 1: La nuova casa!

Comprensione

1



2



3



4



1. Guarda le foto e immagina la situazione.

- a. **Foto 1** Due amiche si rivedono dopo tanto tempo e si raccontano le ultime novità: guardando le altre foto ipotizza l'argomento della conversazione con i tuoi compagni.
- b. **Foto 2** Chi potrebbe essere il signore con la giacca nera? Cosa sta mostrando alla coppia?
- c. **Foto 3** Un bel soggiorno affacciato al giardino è perfetto per una famiglia giovane.
- d. **Foto 4** La mamma sta chiedendo alla figlia un'opinione, riguardo a cosa?

2. Ora leggi il testo.

1

Lucia È passato tantissimo tempo dall'ultima volta che ci siamo viste!

Come stai?

Miriam Sì, è vero... Ho grandi novità! Ieri io e Paolo siamo andati a vedere una casa in vendita!

Lucia Ma che bello! Come mai avete pensato di cambiare casa?

Miriam La nostra casa ormai è troppo piccola, Giulia sta crescendo e non ha uno spazio in cui giocare quando vengono a trovarci le sue amiche. E poi siamo stanchi di vivere in appartamento...

Lucia La casa ha anche il giardino?

Miriam Sì sì c'è un bel giardino dove può giocare Giulia ed un grande salotto luminoso.



CI

è un pronome personale che sostituisce "a noi" o "noi".
Ci sembra una bella idea
Ieri Marco ci ha chiamato

2

Lucia Giulia cosa ne pensa?

Miriam Ieri ho parlato con Giulia e anche lei è molto contenta di cambiare casa!

Lucia La prendete in affitto o avete scelto di comprarla?

Miriam Il mese scorso siamo andati in banca e hanno detto che ci possono concedere il mutuo!

Lucia Sono davvero felice per voi!



Fai attenzione ai verbi sottolineati: quando avvengono le azioni?

3. Per ricordare bene le cose che hai letto, recita il dialogo con un compagno.

Analisi

4. Vediamo come si forma il passato prossimo.

- Le forme sottolineate nell'esercizio 2 sono composte da due verbi: quale verbo sta per prima? Il verbo ed il verbo
- La seconda parte dei verbi termina con le sillabe **-to (maschile singolare)**, **-ta (femminile singolare)**, **-ti (maschile plurale)**, **-te (femminile plurale)**.

Il **passato prossimo** è una delle forme più utilizzate per indicare le azioni che avvengono nel passato. In arabo viene reso dalla forma perfetta الماضي (māḍī), (p.e. كان).

Si forma attraverso i verbi *essere* ed *avere* alla forma presente e dal participio passato del verbo base.

5. Fai il participio passato di questi verbi.

	SINGOLARE	SINGOLARE	PLURALE	PLURALE
	Maschile	Femminile	Maschile	Femminile
AVERE	<i>avuto</i>	<i>avuta</i>	<i>avuti</i>	<i>avute</i>
ESSERE				
PENSARE				
VOLERE	<i>voluto</i>			
CAPIRE		<i>capita</i>		
DOVERE				
FINIRE				



I verbi regolari formano il participio in questo modo:

- a. se finiscono in *-are* → *-ato*
- b. se finiscono in *-ere* → *-uto*
- c. se finiscono in *-ire* → *-ito*

Sintesi

6. Completa queste frasi che hai trovato nel dialogo (es 2.)

- a. È (*passare*) tantissimo tempo dall'ultima volta che ci siamo (*vedere*)
- b. Come mai avete (*pensare*) di cambiare casa?
- c. La prendete in affitto o avete (*scegliere*) di comprarla?

7. Riordina le parole delle singole frasi coniugando i verbi al passato prossimo.

a. **andare-medico-essere-ieri-dal-mattina**

leri mattina sono andato dal medico.

b. **avere-lunghissima-trovare-una-ma-fila**

ma ho

c. **a-aspettare-lungo-avere**

.....

A differenza della lingua araba, in italiano solitamente la frase semplice è strutturata in **soggetto-verbo-complemento oggetto.**



d. non-finché-entrare-sono

.....

e. mi-medico-avere-il-prescrivere-per-mal-il-testa-medicina

..... *mi ha prescritto*.....

f. appena-medicina-avere-prendere-la

.....

g. essere-mi-subito-meglio-sentirsi

.....

8. Scrivi in un breve testo in cui racconti cosa hai fatto nella giornata di ieri.

UNITÀ 1, passo 2: La Sicilia durante la conquista araba!

Comprensione

1. Guardiamo insieme l'immagine.

a. Di quale regione italiana si tratta?



b. Ci sei mai stato? Ne hai sentito parlare? Racconta alla classe la tua esperienza.

2. Leggi il testo utilizzando il supporto delle immagini.

1

Tutto è iniziato nel 827 d.C quando gli Arabi sono riusciti ad impossessarsi della cittadina di Mazara del Vallo. Gli Arabi hanno scelto di invadere la Sicilia per diversi motivi: si trattava di un importante snodo per il commercio marittimo e l'Impero Bizantino di cui era parte, era sempre più debole. Nell'842 con il sostegno dei napoletani, gli arabi sono riusciti ad occupare Messina, nell' 870 invece hanno occupato anche Malta. Ultima roccaforte bizantina a cadere nel 965 è stata Rometta. La Sicilia, dopo questo periodo di lotte, è diventata un Emirato arabo a tutti gli effetti, detenuto dalla dinastia dei Fatimidi che dal 909 dominava il mondo arabo. I Fatimidi hanno diviso la Sicilia in tre aree: distretti governati da "signori", detti *qāḍī*, che svolgevano la mansione di funzionari per la dinastia dei Fatimidi.

1



2



2

La dominazione è durata per circa 200 anni ed ha apportato grandi ricchezze nel territorio. Inoltre gli arabi hanno introdotto ed incentivato le coltivazioni di riso e agrumi che prima non erano presenti facendo aumentare i guadagni e le esportazioni. Hanno costruito dei nuovi canali e nuovi edifici, che tuttora si possono ammirare in alcune zone della Sicilia.

3

La dominazione araba ha fortemente influenzato la regione, ancora oggi si possono vedere delle tracce nel cimitero islamico di Entella, nel castello di La Zisa a Palermo e soprattutto nei cibi e nei toponimi (nomi dei luoghi). A San Vito Lo Capo ogni anno si svolge il Festival del Cous Cous o ancora in Sicilia gli arabi hanno importato il sorbetto (*šarabāt*), fresco dolce al cucchiaio diffuso in tutta Italia. Il nome della città di Marsala deriva dall'arabo *mars'allāh* ("porto di Allah").

4



Analisi

3. Completa queste frasi, che hai trovato nell'esercizio precedente (es 2.) formando il passato prossimo del verbo tra parentesi.
- Tutto (*iniziare*) ..è iniziato.. nel 827 d.C quando gli Arabi (*riuscire*) ad impossessarsi della cittadina di Mazara del Vallo.
 - Gli Arabi (*scegliere*) di invadere la Sicilia per diversi motivi.
 - Nell'842 con il sostegno dei napoletani, gli arabi (*riuscire*) ad occupare Messina.
 - Nell' 870 invece gli arabi (*occupare*) anche Malta.
 - Ultima roccaforte bizantina a cadere nel 965 (*stare*) Rometta.
 - La Sicilia (*diventare*) un Emirato arabo a tutti gli effetti.
 - I Fatimidi (*dividere*) la Sicilia in tre aree.
 - La dominazione (*durare*) per circa 200 anni ed (*apportare*) grandi ricchezze nel territorio.
 - Inoltre gli arabi (*introdurre*) le coltivazioni di riso e agrumi.
 - Loro (*costruire*) dei nuovi canali e nuovi edifici.
 - La dominazione araba (*influenzare*) la regione.
 - In Sicilia gli arabi (*importare*) il sorbetto (*šarabāt*), fresco dolce al cucchiaio diffuso in tutta Italia.

In questo esercizio hai appena fatto tre cose importanti:

- hai scelto l'ausiliare **essere** o **avere**;
- hai accordato il participio passato con la persona che ha compiuto l'azione
- hai trovato un participio passato irregolare.

4. La scelta dell'ausiliare.

Per scegliere il verbo ausiliare devi guardare se il verbo base risponde alle domande "chi?" / "che cosa?". Ad esempio:

- a. I Fatimidi *hanno diviso*... "chi?" / "che cosa?" →
- b. Gli Arabi *hanno importato*... "chi?" / "che cosa?" →

Se non risponde a queste domande ma ad altre come "dove?", "quando?", "in che modo?" ecc. si usa l'ausiliare *essere*.

- a. La dominazione è *durata* per 200 anni... *chi?* / *che cosa?*



I verbi che rispondono alle domande "chi?" / "che cosa?" si chiamano **transitivi** perché l'azione che descrivono transita su qualcosa: l'ausiliare sarà il verbo **avere**.

I verbi che non rispondono a queste domande si chiamano **intransitivi** perché l'azione che descrivono non transita su qualcuno o qualcosa: l'ausiliare sarà il verbo **essere**.

5. Collega ad ogni verbo l'ausiliare corretto.

trovare

mangiare

finire

parlare

andare

ESSERE

guidare

sentire

AVERE

fare

ripetere

diventare

lasciare

essere

venire

vedere

portare

leggere

prendere

avere

6. Fa' l'accordo al participio passato.
- La dominazione è *durata* 200 anni.
 - Ieri Riccardo e Hasan *hanno giocato* a calcio.
 - Ieri *siamo andat...* al ristorante cinese.
 - Non *abbiam...* visto la serie tv di cui parli.
 - Lucia *ha mangiat...* pasta al pesto a pranzo.
 - Amir è *rimast...* a scuola fino alle 14.00.
 - Amina e Marta *sono diventat...* due importanti ricercatrici.



L'ausiliare **essere** chiede l'**accordo** (come per gli aggettivi: *la ragazza è rossa*) mentre il verbo **avere non lo chiede.**

7. Scrivi questi participi passati accanto agli infiniti.

detto – fatto – visto – stato – bevuto – venuto – letto – preso – rimasto – messo – nato – scritto

- | | |
|-------------------|-------------------|
| a. scrivere | g. vedere |
| b. venire | h. fare |
| c. essere | i. bere |
| d. nascere | j. prendere |
| e. leggere | k. rimanere |
| f. dire | l. rimanere |



Alle irregolarità!

Sintesi

8. *L'estate dai nonni*

Completa il testo con i verbi al passato prossimo.

Questa estate io ed i miei genitori (*andare*) ..*siamo andati*.. a Marrakech dai miei nonni materni. I miei

nonni abitano in una grande casa con un piccolo giardino all'interno della medina.

Dall'ultima volta in cui (*stare-io*) in Marocco (*passare*) un anno! Mi

(*mancare*) tanto i nonni, i piatti che mi prepara la nonna come la tajine e il cous

cous non si trovano in Italia. Io (*vedere*) anche le mie cugine Saida e Nour che

(*tornare*) come me dalla Francia per venire a trovare i nonni. Con le mie cugine

(*fare*) una gita a Essaouira, lo zio Hasan ci (*prestare*) la macchina e in



poche ore (arrivare). (passeggiare) lungo la spiaggia, (mangiare)
 un gelato e la sera (tornare) a casa.

- Il passato prossimo si forma con l’ausiliare **essere** o **avere**, seguito dal **participio passato** del verbo base.
- Si usa **essere** con i verbi **intransitivi** (che **NON** rispondono alle domande “chi?” / “che cosa?”); mentre si usa **avere** con i verbi **transitivi** (che rispondono invece alle domande “chi?” / “che cosa?”).
- Con l’ausiliare **essere** il **participio passato si accorda** in **genere** (maschile o femminile) ed in **numero** (singolare o plurale) con il soggetto.

9. Completa le domande con il participio passato con i verbi in lista, rispondi e poi intervista il tuo compagno.

avere - cadere - ricevere - mangiare - giocare - essere – andare - partire - passare –
 conoscere - uscire - dormire – alzare

	lo	Il mio compagno
Sei mai .. <i>andato</i> .. a cavallo?		
Sei mai dalle scale?		
Hai mai la polenta?		
Hai mai paura del buio?		
Hai mai sotto le stelle?		
Hai mai a monopoli?		
Ti sei mai alle tre del mattino?		
Sei mai a Ischia?		
Sei mai di casa con due scarpe diverse?		
Hai mai una notte senza dormire?		
Hai mai un personaggio famoso?		
Hai mai un regalo molto brutto?		
Sei mai per un viaggio senza valigie?		

UNITÀ 2, passo 1: Per dimenticare - Zero Assoluto

Comprensione



1. Ascolta la canzone e prova a capire il significato generale. Come pensi si senta il protagonista? Confrontati con i compagni.
2. Riascolta la canzone e completa il testo con le parole mancanti.



Allora quindi è vero, è vero che ti
..*sposerai*..

Ti faccio tanti, tanti cari auguri e
se non vengo

E se la scelta è questa, è giusta,
lo sai solo tu

È lui l'uomo perfetto che volevi e
che non vuoi cambiare più

Ti senti pronta a cambiare vita a
cambiare casa

A fare la spesa e fare i conti a
fine mese

A la casa al mare, ad avere un
figlio e un cane

(RITORNELLO)

Ed affrontare suocera, cognato,
nipoti, parenti

Tombola a Natale, mal di testa
ricorrenti

E tutto questo per amore

E forse per dimenticare,
per dimenticarti

E forse per dimenticare,
per dimenticarmi

Di te, di te, di te

E grazie per l'invito ma proprio
non ce la

Ho proprio tanti, tanti, troppi
impegni e credo forse

Se **avessi** più coraggio, quello
che io ti **direi**

Che quell'uomo perfetto, che
volevi tu, non l'hai capito mai

lo pronto a cambiare vita,
a cambiare casa

A fare la spesa e fare i conti a
fine mese

A la casa al mare, ad avere un
figlio e un cane

(RITORNELLO)

Ed affrontare suocera, cognato,
nipoti, parenti

Tombola a Natale, mal di testa
ricorrenti

E tutto questo per amore

E forse per dimenticare,
per dimenticarti.

avessi è la
1^a p. sing.
al modo
coniuntivo
del verbo
avere

direi è la 1^a
p. sing. al
modo
condizionale
del verbo
dire



Il **ritornello** è la ripetizione
di una serie di frasi
identiche nei testi musicali
e poetici.

Analisi

3. I verbi che hai trovato nell'es 2. appartengono al tempo che in arabo si rende aggiungendo سَدَ (sa) al المضارع (*mudāri'*) (سيكتب p.e). Come si chiama in arabo questo tempo verbale?

•

4. In italiano si chiama invece *futuro semplice*. Nell'esercizio 2. hai trovato più volte ripetuto il verbo *partire*. Prova a completare la tabella con la sua coniugazione.

	Partire
<i>Io</i>	
<i>Tu</i>	
<i>Lui/Lei</i>	<i>partirà</i>
<i>Noi</i>	
<i>Voi</i>	
<i>Loro</i>	<i>partiranno</i>

Il **futuro semplice** si forma aggiungendo delle desinenze alla radice verbale privata dell'ultima lettera.

	Arrivare
<i>Io</i>	arriver-ò
<i>Tu</i>	arriver-ai
<i>Lui/Lei</i>	arriver-à
<i>Noi</i>	arriver-emo
<i>Voi</i>	arriver-ete
<i>Loro</i>	arriver-anno

	Conoscere
<i>Io</i>	conoscer-ò
<i>Tu</i>	conoscer-ai
<i>Lui/Lei</i>	conoscer-à
<i>Noi</i>	conoscer-emo
<i>Voi</i>	conoscer-ete
<i>Loro</i>	conoscer-anno

Per i verbi che finiscono in -are la lettera "a" in desinenza cambia in "e".

5. Coniuga i seguenti verbi alla persona indicata del tempo futuro.

- PARTIRE – noi = ..*noi partiremo*..
- RIDERE – voi =
- ANDARE – tu =
- GIOCARE – lui =
- LEGGERE – io =
- CAPIRE – loro =
- COSTRUIRE – lei =
- ESSERE – lui =
- VOTARE – voi =


andare ed essere sono due verbi irregolari!

Essere

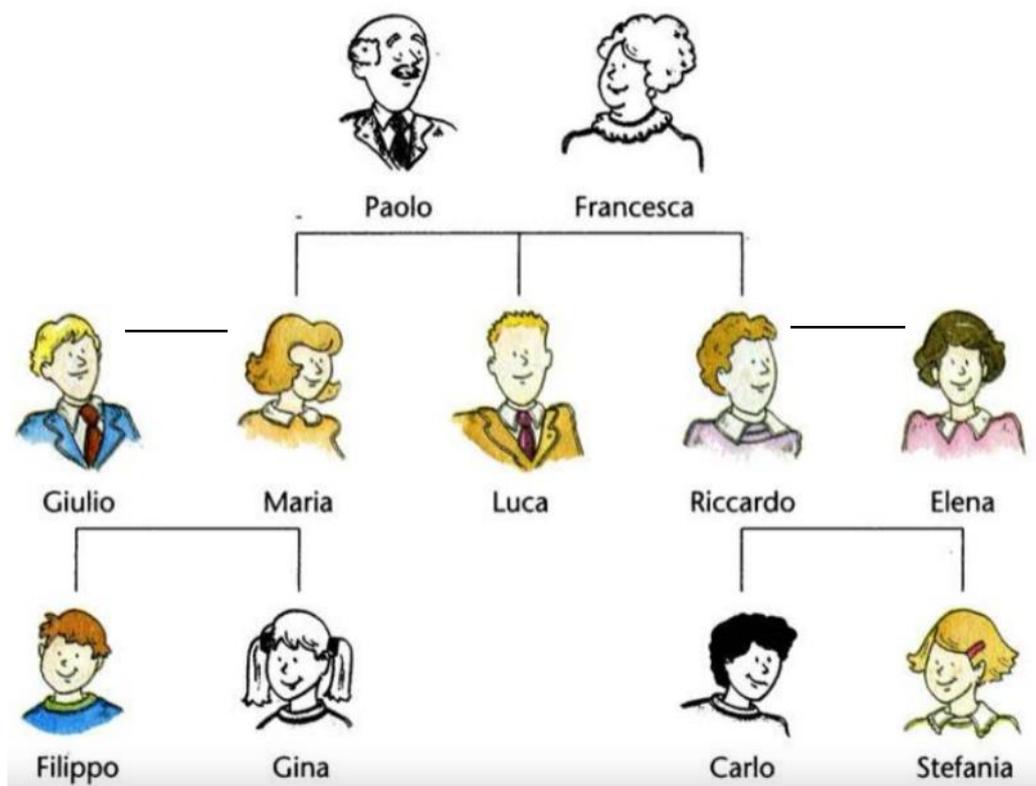
<i>Io</i>	sarò
<i>Tu</i>	sarai
<i>Lui/Lei</i>	sarà
<i>Noi</i>	saremo
<i>Voi</i>	sarete
<i>Loro</i>	saranno

Andare

<i>Io</i>	andrò
<i>Tu</i>	andrai
<i>Lui/Lei</i>	andrà
<i>Noi</i>	andremo
<i>Voi</i>	andrete
<i>Loro</i>	andranno

6. Nel testo della canzone, es 2., hai trovato dei nomi che indicano i legami di parentela. Chi è la suocera? E il cognato? Completa l'esercizio seguendo l'esempio.

zia – suoceri – cognato – nipoti - nubile – nonni – nipote – celibe - nipoti



- Stefania e Carlo sono i *..nipoti..* di Paolo e Francesca.
 - Elena è la di Filippo e Gina.
 - Giulio è il di Luca.
 - Francesca e Paolo sono i di Elena.
 - Carlo è il di Maria.
 - Paolo e Francesca sono i di Filippo, Gina, Carlo e Stefania.
 - Luca non è sposato, è quindi
 - Se Gina, quando sarà grande, non si sposerà allora sarà
 - Carlo e Stefania sono i di Luca.
7. Completa le frasi coniugando il verbo tra parentesi al tempo futuro.
- Quest'anno Sara (*iniziare*) *..inizierà..* il nuovo corso di karate?
 - Se la gente non (*cominciare*)a rispettare l'ambiente, il mondo

nubile e celibe sono due parole che, se non sei sposato, trovi nella **carta di identità**



I verbi che finiscono in **-ciare** e **-giare** al futuro **perdono la -i**.
mangerò
comincerà

- non (*migliorare*)
- c. Dalla nonna penso che noi (*mangiare*) le lasagne al ragù domani.
- d. Se voi domani (*riuscire*) ad essere in orario, noi (*comprare*) I biglietti per il concerto.
- e. Se loro (*riuscire*) a vincere la lotteria, (*estinguere*) il mutuo.
- f. Quando tu (*prendere*) la medicina, ti (*sentire*) subito meglio.

Quando una frase inizia con la particella **se**, si tratta di un **periodo ipotetico** (الجملة الشرطية, 'al-ġumla 'al-šarṭiyya). Si usa per fare delle **ipotesi** (previsione di una situazione che probabilmente si realizzeranno), con i verbi del modo indicativo **presente, passato e futuro** indica un'ipotesi **reale**.

Se finisci presto i compiti, ti compro un gelato.

Se passerò l'esame, festeggerò.

Sintesi



8. I buoni propositi per il Nuovo Anno!

Completa inserendo i verbi al futuro.

smettere – *dormire* – *lavorare* – *passare* – *fare* – *mettere* – *portare* – *perdere* – *giocare* – *leggere*

Prometto che quest'anno:

- ..smetterò..* di fumare.
 - più sport e 5 kg.
 - meno e più tempo con la mia famiglia
 - la mia salute al primo posto.
 - più libri e meno alla Play Station.
 - a spasso il cane tutte le mattine.
 - 8 ore per notte.
9. Quali sono i tuoi buoni propositi per il Nuovo Anno? Fai una breve lista usando i verbi al tempo futuro.
-
 -
 -
 -

e.

f.

g.

10. Forma dei periodi ipotetici della realtà coniugando i verbi al futuro semplice.



io **studiare** tanto / **prendere**
un bel voto
*..se studierò tanto prenderò
un bel voto..*



domani **nevicare** / noi
andare in montagna
.....
.....



voi **uscire** con questo
freddo / voi vi **ammalare**
.....
.....



tu **prendere** un taxi / **arrivare**
puntuale
.....
.....



lui **andare** al mare
domani / **fare** surf
.....
.....



loro **mangiare** più
verdure / **dimagrire**
.....
.....

UNITÀ 2, passo 2: cosa mangeremo nel futuro?

Comprensione

1. Guarda l'immagine, di che tipo di testo si tratta? Dove ti aspetti di trovare un testo simile?
2. Leggi il testo e ripetilo ad alta voce.

07.04.20 / Monday

www.topnews.com

#5246894477

TOP NEWS

BUSINESS • TECHNOLOGY • POLITICS • CULTURE • PEOPLE • NATURE



Entro quarant'anni diventeremo tutti vegetariani. Non per scelta, bensì per necessità: altrimenti non ci sarà abbastanza cibo per sfamare la crescente popolazione terrestre. Frutta e verdura anziché bistecche e prosciutti. Ecco la dieta

Breaking news

Le riserve globali di cibo diminuiscono **costantemente**, afferma il rapporto del professor Malik Falkenmark e dei suoi colleghi dello Stockholm International Water Institute, mentre la popolazione mondiale continua a crescere. Ma nei prossimi quattro decenni la terra passerà da 7 miliardi di umani a 9 miliardi, un aumento netto di 2 miliardi che renderà ancora più drammatica la carenza di cibo. E allora che fare? La risposta degli studiosi di Stoccolma è netta: il mondo deve cambiare dieta. Dovremo diventare tutti vegetariani, o quasi. La produzione di prodotti animali richiede un quantitativo di acqua **eccessivamente** elevato: se già oggi è poca fra quarant'anni non basterà **sicuramente** per produrre gli alimenti necessari a 9 miliardi di terrestri.

Il cibo ricavato da animali consuma da cinque a dieci volte più acqua di quella che serve a una alimentazione vegetariana. Cambiare dieta permetterà dunque di consumare meno acqua e avremo disposizione più terra per altri usi agricoli.

-mente

Se si aggiunge **-mente** al femminile di un aggettivo si indica il modo in cui avviene un'azione
allegra + -mente = in modo allegro

Adattato da
www.repubblica.it,
28/08/2012

3. Seleziona la risposta corretta alle domande del testo precedente.

a. La popolazione mondiale

- crescerà da 7 miliardi a 9 miliardi
- non aumenterà
- aumenterà di 4 miliardi

b. In futuro

- mangeremo più frutta e verdura
- mangeremo solo carne
- mangeremo insetti

c. L'acqua utilizzata per produrre la carne

- è uguale alla quantità usata per produrre frutta e verdura
- è superiore alla quantità usata per produrre frutta e verdura
- è inferiore alla quantità usata per produrre frutta e verdura



Analisi

4. Completa le frasi che hai trovato all'esercizio 2. coniugando i verbi tra parentesi al tempo futuro.

a. Entro quarant'anni (*diventare*) ..*diventeremo*.. tutti vegetariani.

b. Altrimenti non ci (*essere*)..... abbastanza cibo per sfamare la crescente popolazione terrestre.

c. Ecco la dieta dei nostri figli o nipoti, se (*volere-noi*) nutrire l'intero pianeta.

d. Ma nei prossimi quattro decenni la terra (*passare*) da 7 miliardi di umani a 9 miliardi.

e. Un aumento netto di 2 miliardi che (*rendere*) ancora più drammatica la carenza di cibo.

f. (*dovere-noi*) diventare tutti vegetariani, o quasi.

g. Se già oggi è poca fra quarant'anni l'acqua non (*bastare*) sicuramente per produrre gli alimenti necessari.

h. Cambiare dieta (*permettere*) dunque di consumare meno acqua e (*avere-noi*) disposizione più terra per altri usi agricoli.

I verbi **dovere** e **avere** si coniugano al futuro in maniera **irregolare**, allo stesso modo del verbo **andare** perdono la vocale della radice diventando:
dovrai, avrete, dovranno, avrà ...

5. Ora completa le tabelle coniugando al futuro i verbi irregolari seguendo lo stesso modello dei verbi *andare*, *avere* e *dovere*.

	Avere	Potere	Vedere
<i>Io</i>	<i>avrò</i>		
<i>Tu</i>			
<i>Lui/Lei</i>		<i>potrà</i>	
<i>Noi</i>			
<i>Voi</i>			<i>vedrete</i>
<i>Loro</i>		<i>potranno</i>	

6. Completa il dialogo coniugando i verbi al futuro semplice.

1

Amin: Marco ti ha invitato alla festa che (*dare*) ..*darà*.. a casa sua la prossima settimana?

Yassin: Sì certo. Tu (*venire*)?

Amin: Sì sì, penso che (*venire*) anche mia sorella Miriam con delle sue amiche.

Yassin: Ah bene! Pensi che (*dovere*) portare qualcosa da mangiare o da bere?

2

Amin: Io credo che (*portare*) delle patatine e della Coca Cola. Tu?

Yassin: Mah non so, (*volere*) cucinare qualcosa. Magari (*preparo*) una teglia di pizza o dei falafel.

Amin: Ma se non sai cucinare!

Yassin: Infatti mia mamma mi (*aiutare*)

Volere e **venire** sono due verbi irregolari importantissimi. Al futuro questi verbi si modificano e presentano una **doppia "rr"**. **Rimanere**, **tenere** e **bere** si comportano come loro.

volere

<i>Io</i>	vorrò
<i>Tu</i>	vorrà
<i>Lui/Lei</i>	vorrà
<i>Noi</i>	vorremo
<i>Voi</i>	vorrete
<i>Loro</i>	vorranno

venire

<i>Io</i>	verrò
<i>Tu</i>	verrai
<i>Lui/Lei</i>	verrà
<i>Noi</i>	verremo
<i>Voi</i>	verrete
<i>Loro</i>	verranno

Sintesi

7. Trasforma le frasi al futuro.

a. Oggi vado dal medico.

..*domani andrò dal medico*..

b. Vi teniamo i posti al cinema se arrivate in ritardo.

.....

c. Se vuoi oggi pomeriggio vengo a fare la spesa con te.

.....

d. Nafisa vuole andare a pattinare sul ghiaccio.

.....

e. Oggi è davvero una bella giornata.

.....

f. Oggi avete bisogno di una mano con il trasloco?

.....

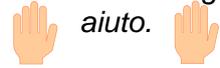
g. Per pranzo devi mangiare la carne di ieri sera.

.....

8. Quali sono i programmi di Nour per domani?

Utilizzando il supporto delle immagini, scrivi insieme ad un tuo compagno un breve testo sulla giornata di domani di Nour.

dare una mano è sinonimo del verbo *aiutare*, *avere bisogno di una mano* significa *avere bisogno di aiuto*.



Per raccontare dei fatti che si succedono usa gli **avverbi**: *dopo, poi, in seguito, più tardi*.

In italiano **non si può** usare sempre la congiunzione **"e"**.



Domani Nour si alzerà e farà colazione _____

UNITÀ 3, passo 1: Al mercato!

Comprensione



1. Guarda le foto, leggi e ripeti il dialogo



1

Sig.a Carraro Buongiorno Giuliano!

Giuliano Buongiorno signora! Di cosa ha bisogno oggi?

Sig.a Carraro Allora oggi avrei bisogno di mezzo kg di pomodori da sugo che vorrei fare la passata. Quanto vengono?

Giuliano Questi costano 2 euro al kg.

Sig.a Carraro Va bene, poi vorrei 2 melanzane grandi perché mi piacerebbe fare la parmigiana di melanzane per i miei nipoti.

Giuliano Benissimo, vuole anche delle pesche dolcissime che mi sono arrivate stamattina dalla Campania?

Sig.a Carraro No grazie preferirei delle albicocche se le ha.

Giuliano Certo ecco a lei, in totale sono 8 euro.

Sig.a Carraro Ecco qui, grazie e arrivederci.

2

Mario Buongiorno signora! Credevo che oggi non sarebbe venuta!

Sig.a Carraro Eh ho fatto tardi oggi. Senta oggi cosa ha di fresco? Vorrei un bel pesce, lo cucinerei al forno.

Mario Abbiamo degli scorfani piccoli freschi dalla Croazia! Potrebbe farli al forno con dei pomodorini.

Sig.a Carraro No hanno troppe spine! Non vorrei ingoiarne una!

Mario Che ne pensa di queste orate pugliesi?

Sig.a Carraro Ottimo me ne dia una di grandezza media!

Mario Sono 10 euro. Grazie e buona giornata.



LEI

Si usa come **pronome di rispetto invariabile** per gli anziani, nelle situazioni formali o lavorative e con gli estranei.

2. Vai mai al mercato per fare la spesa? Vai anche al supermercato? Se si racconta ai tuoi compagni cosa compri di solito e se preferisci fare la spesa al mercato o al supermercato.

3. Scegli la risposta corretta per ogni domanda del dialogo precedente.

a. Cosa vorrebbe acquistare la Sig.a Carraro al banco della frutta e della verdura?

- delle mele e dei pomodori
- delle melanzane, delle pesche e delle carote
- dei pomodori, due melanzane e delle albicocche



b. Che piatto le piacerebbe preparare con le melanzane?

- la caponata (*ricetta siciliana a base di verdure miste*)
- gli spaghetti con le melanzane fritte (*“alla norma”*)
- la parmigiana di melanzane

c. Perché la Sig.a Carraro avrebbe paura di mangiare lo scorfano?

- perché è un tipo di pesce con molte spine
- perché è un pesce velenoso
- perché è un pesce cattivo



Analisi

4. Rileggi il testo e riporta i verbi negli insiemi.

- Al condizionale presente i verbi in **-ARE** trasformano la vocale del tema A in E (mangi**A**re- mang**E**rei).
- Per i verbi in **-ERE** ed in **-IRE** le vocali tematiche E ed I si mantengono

Verbi in *-are*

Verbi in *-ere*

Verbi in *-ire*

Verbo *avere*

5. Inserisci nella tabella le forme che hai trovato nel testo e completala.

	Cucinare	Piacere	Preferire
<i>Io</i>			
<i>Tu</i>	<i>cucineresti</i>	<i>piaceresti</i>	
<i>Lui/Lei</i>	<i>cucinerebbe</i>		<i>preferirebbe</i>
<i>Noi</i>	<i>cucineremmo</i>		
<i>Voi</i>	<i>cucinereste</i>		<i>preferireste</i>
<i>Loro</i>	<i>cucinerebbero</i>	<i>piacerebbero</i>	

Il **condizionale** si usa per:

- Fare ipotesi: Khalid dovrebbe già essere a casa.
- Forme di cortesia: Mi passeresti il sale per favore?
- Esprimere un desiderio: Oggi andrei volentieri al cinema.
- Dare consigli: Voi dovreste dormire di più!

6. Completa le frasi che hai trovato nell'esercizio precedente (es 1.) formando il condizionale presente del verbo tra parentesi.

- Allora oggi (*avere*) ..*avrei*.. bisogno di mezzo kg di pomodori.
- Poi (*volere*) ..*vorrei*.. 2 melanzane grandi perché mi (*piacere*) fare la parmigiana di melanzane.
- No grazie (*preferire*) delle albicocche se le ha.
- (*Volere*) un bel pesce, io lo (*cucinare*) al forno.
- Abbiamo degli scorfani piccoli freschi dalla Croazia! Lei (*potere*) farli al forno con dei pomodorini.
- No hanno troppe spine! Io non (*volere*) ingoiarne una!



Volere è un verbo
irregolare
importantissimo!

<i>Io</i>	vorrei
<i>Tu</i>	vorresti
<i>Lui/Lei</i>	vorrebbe
<i>Noi</i>	vorremmo
<i>Voi</i>	vorreste
<i>Loro</i>	vorrebbero

Sintesi

7. Trasforma le frasi rendendole più cortesi.

- Mi passi l'olio, per favore? ..*Mi passeresti*.. l'olio, per favore?
- Mi prepari il pranzo, per favore? il pranzo, per favore?
- Apri la finestra, per piacere? la finestra, per piacere?
- Mi passi a prendere, per favore? a prendere, per favore?

e. Mi presti la penna, per piacere? la penna, per piacere?

Essere e avere si coniugano in modo irregolare:

Essere		Avere	
<i>Io</i>	sarei	<i>Io</i>	avrei
<i>Tu</i>	saresti	<i>Tu</i>	avresti
<i>Lui/Lei</i>	sarebbe	<i>Lui/Lei</i>	avrebbe
<i>Noi</i>	saremmo	<i>Noi</i>	avremmo
<i>Voi</i>	sareste	<i>Voi</i>	avreste
<i>Loro</i>	sarebbero	<i>Loro</i>	avrebbero

8. Completa le frasi coniugando i verbi al condizionale presente.

- a. Amin fa l'operario ma (*volere*) ...*vorrebbe*.. fare l'insegnante.
- b. Questa estate ti (*piacere*) andare al mare?
- c. Noi due (*abitare*) volentieri a Torino ma gli affitti sono troppo alti.
- d. Tu (*uscire*) con me?
- e. Oggi (*potere*) ..*potreste*.. andare voi a fare la spesa per favore?
- f. (*mangiare – io*) una pasta ma non so se ci sia ancora salsa di pomodoro.
- g. Tu mi (*accompagnare*) fino a casa per favore?
- h. Come (*essere*) bello fare un viaggio insieme!
- i. Monica (*dovere*) aiutare di più in casa!

I suoni dell'italiano

9. Guarda l'immagine, leggi ad alta voce le parole e sottolinea la parola corrispondente all'immagine.

- a. pere / bere



b. basta / pasta



c. panca / banca



d. bollo / pollo



e. palla / balla



بطاطا (*baṭāṭā*) in italiano si legge "patata"

10. Conosci il significato delle parole che non hai sottolineato? Confrontati con un tuo compagno.

11. Completa il testo scrivendo le parole rappresentate nelle immagini. Poi leggi il testo ad alta voce.

Oggi vorrei mangiare un bel



..*piatto*.. di



.....

al



..... . Poi dovrei andare a trovare il mio amico Paolo per



..... un caffè insieme. Andremmo nel solito



..... per raccontarci

come va. So già che lui mi direbbe: “Che stanco che sono di lavorare nei



.....! Mi piacerebbe trovare lavoro in



.....”

E io come sempre gli risponderei “Secondo me dovresti fare il



.....

o il



..... . Sei così bravo a cucinare!”

Poi faremmo una bella



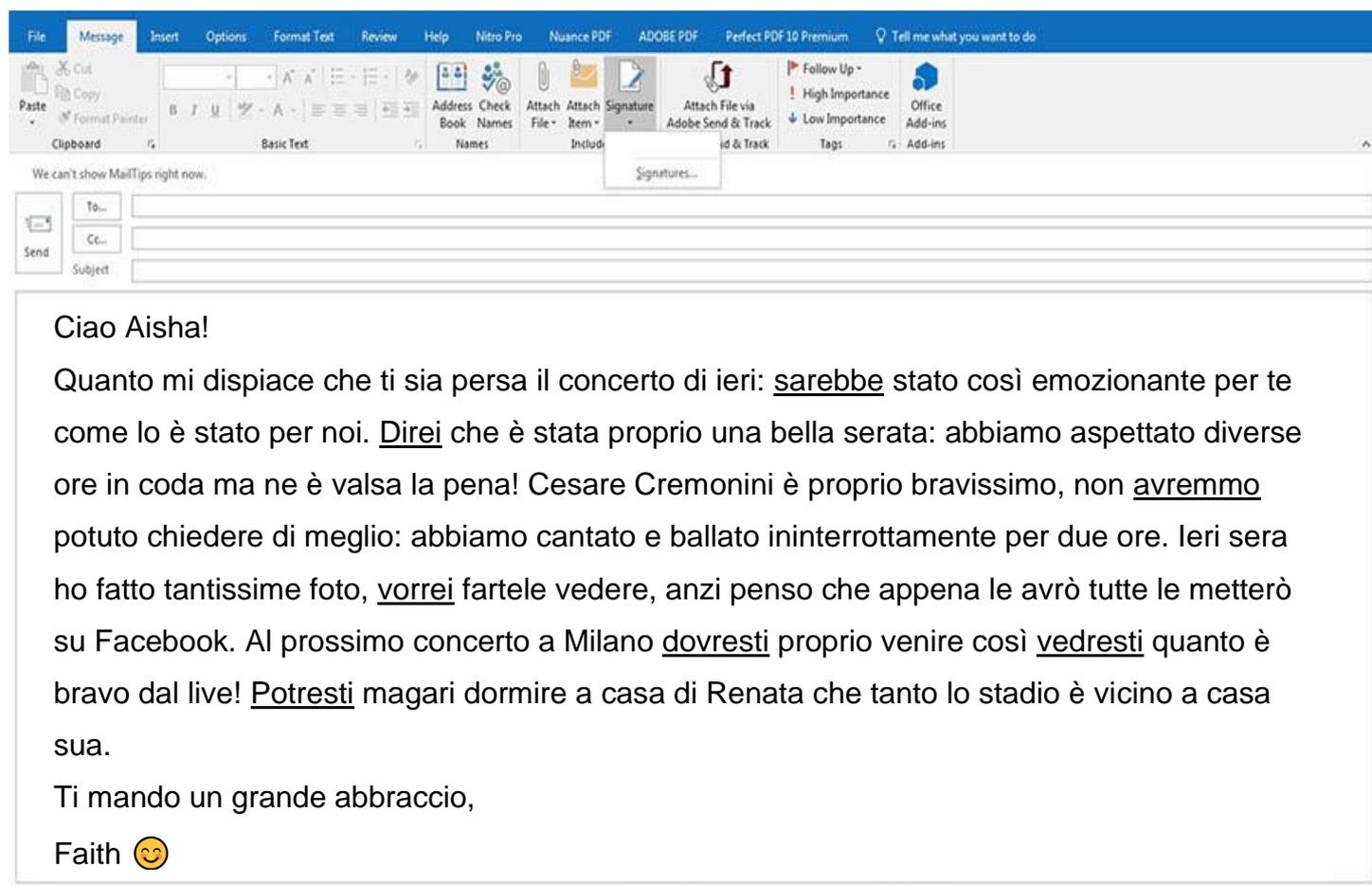
..... e tornerei a casa. Sarebbe davvero

un bel pomeriggio!

Unità 3, passo 2: Il concerto!

Comprensione

1. Ti piace la musica italiana? Sei mai stato ad un concerto di un cantante italiano? Racconta la tua esperienza ai tuoi compagni. Se non sei mai andato ad un concerto racconta che genere musicale ti piace.
2. Leggi l'e-mail ad alta voce a turno con i tuoi compagni.



The screenshot shows an email client window with a blue header bar containing various tabs like 'File', 'Message', 'Insert', etc. The main content area displays an email message with the following text:

Ciao Aisha!

Quanto mi dispiace che ti sia persa il concerto di ieri: sarebbe stato così emozionante per te come lo è stato per noi. Direi che è stata proprio una bella serata: abbiamo aspettato diverse ore in coda ma ne è valsa la pena! Cesare Cremonini è proprio bravissimo, non avremmo potuto chiedere di meglio: abbiamo cantato e ballato ininterrottamente per due ore. Ieri sera ho fatto tantissime foto, vorrei fartele vedere, anzi penso che appena le avrò tutte le metterò su Facebook. Al prossimo concerto a Milano dovresti proprio venire così vedresti quanto è bravo dal live! Potresti magari dormire a casa di Renata che tanto lo stadio è vicino a casa sua.

Ti mando un grande abbraccio,
Faith 😊



3. Rileggi il testo e rispondi alle domande.

- a. Faith e le sue amiche sono andate al concerto di Cremonini.
- b. Faith non ha fatto fotografie.
- c. Renata abita vicino allo stadio di Milano.
- d. Faith non vorrebbe mostrare le foto ad Aisha.

VERO

FALSO

Analisi

4. Nel dialogo 1. ci sono dei verbi al modo condizionale sottolineati, prova a capire la forma infinita del verbo da cui provengono come nell'esempio:
- sarebbe* < dal verbo *..essere..*
 - direi* < dal verbo
 - avremmo* < dal verbo
 - vorrei* < dal verbo
 - dovresti* < dal verbo
 - vedresti* < dal verbo
 - potresti* < dal verbo

Nel passo 1 hai visto tre verbi irregolari importantissimi: **volere**, **essere** e **avere**.
Nel dialogo di questo passo ne hai trovati altri tre: **dovere**, **potere** e **vedere**.
In questi verbi la vocale **-E-** della radice cade e le desinenze si attaccano direttamente a:

dov+**rei**= *dovrei*

ved+**resti**= *vedresti*

pot+**rebbe**=*potrebbe*

5. Abbina le frasi alle vignette.

1. Vorrei andare in vacanza. 2. Potrei parlare con la dott.ssa Alberti? 3. Verresti con me a Londra? 4. Ti andrebbe di mangiare la pizza stasera? 5. Dovresti studiare di più.



I verbi **tenere** e **venire** si coniugano come il verbo **volere**: raddoppiano la **-R** e perdono le due lettere centrali.



Andare come **dovere, sapere, vivere** etc. al condizionale perde la **-E-** della radice.

6. Completa la tabella coniugando i verbi che hai trovato negli esercizi precedenti

	Dovere	Venire	Andare
<i>Io</i>			
<i>Tu</i>			<i>andresti</i>
<i>Lui/Lei</i>	<i>dovrebbe</i>		
<i>Noi</i>		<i>verremmo</i>	
<i>Voi</i>	<i>dovreste</i>		
<i>Loro</i>		<i>verrebbero</i>	



CI

Nella frase f. **CI** assume il significato di "lì / in quel luogo".

7. Collega ogni frase principale (reggente) alla corretta subordinata causale coniugando il verbo tra parentesi al condizionale presente.

1. È stato condannato a 10 anni di carcere
 2. Mi (*piacere*) andare a Roma
 3. Noi (*venire*) con piacere al cinema domani
 4. Ti chiamerò più tardi
 5. Ai nonni (*fare*) piacere vederti per pranzo domani
 6. (*Tradurre - tu*) questo brano per me?
 7. I tuoi amici (*volere*) aiutarti
- a. perché amo le città storiche.
 - b. perché (*avere*) ..*avrebbe*.. commesso l'omicidio.
 - c. perché (*volere*) parlarti.
 - d. perché ti vedono in difficoltà.
 - e. perché non li vedi da diversi mesi.
 - f. perché non ci andiamo da tanto tempo.

La **frase causale** è una subordinata che **specifica la causa** per cui avviene l'azione della frase reggente. Le causali possono essere introdotte da congiunzioni come: *perché, poiché, dato che, visto che* etc.

Oggi non pranzo dato che non ho fame.

Ha preso un brutto voto all'esame perché non ha studiato.

Vorrei andare dal dottore visto che mi sento la febbre.

Sintesi

8. Completa i dialoghi con il condizionale presente dei verbi tra parentesi.
- Che vino (*abbinare - voi*) ..*abbinereste*.. a questo pesce?
Io sinceramente ti (*consigliare*) un vino bianco fermo.
 - Giulia è davvero triste da quando Mattia l'ha lasciata. (*dovere*) distrarsi un po' secondo me!
Anche secondo me! Io al suo posto non (*stare*) sempre in casa, (*cercare*) di uscire più spesso e (*vedere*) le mie amiche.
 - Ragazzi, (*avere - voi*) voglia di mangiare del sushi stasera?
Sì con piacere, (*potere - noi*) provare quel nuovo ristorante in centro, dicono sia molto buono!
 - Ti (*piacere*) venire al cinema con me?
(*venire*) molto volentieri ma sono impegnata.
 - Mi (*tradurre*) questa frase gentilmente? Non la capisco!
Lo (*fare*) molto volentieri ma non sono capace!

I verbi che finiscono in -
ARRE, -ORRE, -URRE
raddoppiano la -R dei suffissi.
Attrarrebbe più persone se fosse più gentile.



9. Lo faresti mai? Intervista la persona alla tua destra coniugando i verbi al condizionale presente.

condividere la casa con due persone che non

vivere senza i social network

Vivresti senza i social?

accettare un lavoro in un paese molto freddo e

partire per un viaggio all'avventura

rinunciare al tempo in famiglia per un lavoro

mangiare un cibo che odi perché non c'è altro e hai

CONCLUSIONI

La presenza di immigrati in Italia è un fenomeno costante a partire dagli anni '70: le migrazioni sono cominciate più tardi quindi rispetto ad altri paesi europei come la Francia e l'Inghilterra. Lo stato italiano si è spesso dimostrato impreparato a gestire nel modo adeguato i flussi migratori e ad attuare delle soluzioni per promuovere l'integrazione. Le prime generazioni di migranti si sono ormai ben radicate nel paese, dando vita a seconde e terze generazioni e diventando una parte fondamentale di tutti gli aspetti economici, politici e sociali. La comunità marocchina si rivela essere il terzo più grande gruppo di migranti presente in Italia: una buona parte di essa ha la cittadinanza italiana ed è caratterizzata da una popolazione tendenzialmente giovane e da un livello di istruzione medio-basso. Nella comunità sono soprattutto gli uomini, con un piccolo scarto rispetto alle donne, ad essere coniugati con cittadini italiani e sempre gli uomini solitamente hanno un'occupazione. I settori in cui più spesso sono impiegati sono la ristorazione e l'industria, occupando per lo più posti di basso livello. Le donne marocchine difficilmente trovano un impiego e spesso si ritrovano ad essere poco integrate anche se, soprattutto le nuove generazioni, hanno un livello di istruzione più elevato rispetto ai loro coetanei maschi e migliori prospettive lavorative per il futuro.

L'ambito dell'educazione linguistica, sia dei minori che degli adulti, è di fondamentale importanza per promuovere l'inclusione dei migranti: proporre dei percorsi linguistici adattati alle esigenze e caratteristiche degli studenti, secondo un'ottica interculturale, potrebbe essere un forte stimolo per garantire delle prospettive di vita migliori sia per i nuovi arrivati che per i migranti residenti in Italia da tempo. Le modalità attraverso le quali un adulto può apprendere la lingua italiana sono principalmente due: partecipando ad un corso organizzato da un'associazione o inserendosi nei corsi previsti dai CPIA. All'interno di queste realtà troverà insegnanti di italiano per stranieri che provengono per lo più dalle scuole elementari, soprattutto all'interno dei CPIA, o volontari con background lavorativi differenti. Queste figure non sempre si rivelano preparate nell'ambito della didattica per adulti e la mancanza di sovvenzioni, soprattutto nelle associazioni, possono portare l'immigrato a ritrovarsi inserito in corsi mal organizzati.

Da queste considerazioni è nata l'idea di focalizzare l'elaborato sulla didattica della lingua italiana rivolta agli adulti provenienti dai paesi arabi, proponendo delle risorse didattiche utilizzabili dagli insegnanti. Lo studente adulto presenta delle caratteristiche specifiche che bisogna tenere in considerazione quando si creano dei materiali didattici: gli studi sugli studenti adulti risalgono però ad un periodo recente e fino a 70 anni fa vi era un sostanziale disinteresse da parte degli studiosi

verso questa categoria di studenti. Il merito di tali ricerche va principalmente a Malcom Knowles, uno dei principali teorici dell'andragogia. L'apprendimento di una lingua può rivelarsi, in generale, particolarmente problematico per gli adulti per diversi motivi: da motivazioni legate all'età che portano l'adulto ad apprendere più lentamente e con più difficoltà, a motivazioni esterne legate, ad esempio, alla scarsa quantità di tempo da investire nella propria formazione.

Gli adulti immigrati presentano inoltre degli aspetti differenti rispetto agli studenti adulti, sia per quanto riguarda i bisogni linguistici che le motivazioni. Essi necessitano di apprendere la lingua nazionale del paese in cui sono emigrati per potersi inserire nel tessuto sociale e per poter realizzare quel progetto di vita che li ha spinti ad emigrare. Consideriamo infatti di fondamentale importanza una buona competenza nella lingua locale per la creazione di una vita soddisfacente nel paese di arrivo. I migranti adulti vivono una situazione di apprendimento linguistico particolare in quanto imparano una lingua seconda in contesto naturale, aspetto che presenta notevoli vantaggi come la grande quantità di input linguistici esterni e spontanei. Hanno inoltre dei bisogni linguistici prettamente pratici, ad esempio il comunicare per ottenere documenti, per trovare un lavoro, il sapersi interfacciare con medici, agenti immobiliari, insegnanti etc. Molti di loro arrivano in Italia da analfabeti per cui il processo di apprendimento si rivela ancora più difficoltoso.

È necessario quindi creare dei percorsi linguistici che considerino tutta questa serie di elementi. Un approccio linguistico comparativo tra la lingua madre degli studenti e la lingua italiana si ritiene particolarmente utile per agevolare gli studenti nell'apprendimento e per creare dei programmi adatti. Tale approccio è consigliato soprattutto quando ci si interfaccia con studenti madrelingua di idiomi molto distanti dalla lingua italiana.

La lingua araba è un iperonimo che include un numero ampio di varietà dialettali ed una varietà standard: mentre i dialetti ricoprono il ruolo di L1 o lingua madre, la varietà standard viene appresa in contesto scolastico. La quantità di dialetti non ha reso possibile in questa sede la comparazione tra lingua italiana e ciascun dialetto: si è scelto di utilizzare l'arabo standard con la consapevolezza che, pur non essendo una lingua madre, sia padroneggiata dalla maggior parte degli adulti scolarizzati. Un ulteriore elemento che deve essere preso in considerazione riguarda il fenomeno del bilinguismo che caratterizza diversi paesi arabi. Si tratta per la maggior parte di lingue europee imposte dagli stati coloni agli inizi del '900: la competenza degli studenti in una lingua europea potrebbe essere una grande fonte di agevolazione nell'apprendimento della lingua italiana.

L'arabo standard e l'italiano presentano ovviamente numerose differenze ma anche alcuni elementi simili che possono essere messi a confronto: entrambe le lingue, per esempio, prevedono la

geminazione, differenti marche per il genere ed il numero di nomi ed aggettivi, i pronomi relativi, i dimostrativi e diversi tipi di subordinate simili. Anche se può sembrare azzardato l'accostare lingue caratterizzate da metalinguaggi differenti e da categorie grammaticali che non corrispondono perfettamente nella loro definizione, tale confronto può essere estremamente utile per gli insegnanti che si ritrovino ad avere in classe diversi studenti arabi e per gli studenti stessi. L'analisi comparativa tra le due lingue può permettere all'insegnante di impostare il programma sottolineando le somiglianze, focalizzandosi sugli elementi differenti e su quelli che possono risultare difficoltosi.

Si è scelto di realizzare e somministrare un questionario conoscitivo ad un gruppo di immigrati arabi adulti per indagare quali siano i bisogni linguistici, le motivazioni e le criticità incontrate durante il percorso di apprendimento della lingua italiana. Gli informant hanno potuto scegliere di compilare il questionario nella versione in lingua italiana o quella in MSA. All'interno del questionario sono state sottoposte anche alcune domande sociodemografiche principalmente per verificare il livello di istruzione dei partecipanti e l'età. Attraverso questo genere di domande è emerso come il campione degli informant sia caratterizzato da un livello di istruzione medio ed alto, sia di età media e viva in Italia da un periodo superiore ai 5 anni. I rispondenti hanno inoltre, per la maggior parte, frequentato un corso di italiano della durata di più di un anno ed utilizzano la lingua italiana soprattutto sul posto di lavoro o nell'ambiente scolastico.

Il campione ha affermato di conoscere, l'88%, l'arabo standard, un dialetto arabo e una o più lingue europee; questi risultati confermano l'utilità di una comparazione tra italiano e MSA, varietà padroneggiata grazie alla scolarizzazione dei rispondenti. È inoltre emerso come i bisogni linguistici siano sia di tipo pratico, ad esempio il potersi esprimere nella vita quotidiana, sia legati ad un interesse per la cultura italiana. Questi due fattori incentivano la creazione di programmi linguistici focalizzati sia su elementi spendibili nella vita quotidiana che su tematiche di tipo culturale. Le difficoltà che i rispondenti trovano invece nella lingua italiana riguardano per lo più la grammatica e la fonetica. Nonostante la maggior parte di loro abbia affermato di possedere un livello linguistico in lingua italiana medio alto (30% B2, 24% C2), questi ultimi si dichiarano molto motivati a migliorare le proprie competenze linguistiche. Si considerano inoltre meno competenti nelle abilità produttive rispetto che in quelle ricettive: di conseguenza sarà necessario proporre attività incentrate sullo sviluppo di tali abilità come composizioni scritte, dialoghi, interviste etc. Tali attività possono essere inoltre estremamente utili per stimolare l'interazione all'interno del gruppo classe e per la creazione di legami interpersonali.

A partire dalle esigenze del campione di rispondenti sono state elaborate tre unità didattiche suddivise in due passi ciascuna. Le unità sono state progettate come canovaccio da cui gli insegnanti, che si ritrovino ad avere una classe composta da diversi studenti arabi, possano trarre spunto nella creazione del sillabo. Le unità sono state elaborate proponendo un approccio misto di tipo induttivo-deduttivo, una sistematizzazione dei contenuti grammaticali, attività per lo sviluppo delle abilità produttive e argomenti spendibili a livello sociale dagli studenti. Si è scelto di focalizzare le unità didattiche sugli aspetti grammaticali della lingua italiana in quanto gli studenti di riferimento sono adulti: questi ultimi infatti apprezzano i contenuti grammaticali e desiderano una maggiore sistematizzazione delle informazioni. Le unità sono state strutturate seguendo i processi cognitivi di elaborazione delle informazioni (globalità, analisi e sintesi) e cercando di proporre tipologie di esercizi differenti per stimolare l'attenzione dello studente senza annoiarlo. Si è inoltre tenuto conto dell'importanza della veste grafica, cercando di renderla attraente, e dei bisogni espressi dai rispondenti al questionario, creando degli esercizi funzionali. Si è cercato quindi di trattare tematiche sia ritenute utili nella vita quotidiana, come l'acquisto di una casa o la spesa al mercato, sia di possibile interesse personale, dalla musica, soprattutto per gli studenti giovani, ad aspetti della cultura italiana. Sono state proposte inoltre attività di gruppo o di coppia per stimolare gli studenti ad interagire tra loro ed a mettere in pratica la lingua italiana.

All'interno dell'unità sono stati messi a confronto alcuni elementi della lingua italiana rispetto alla lingua araba, ad esempio il passato prossimo, la struttura del periodo, alcuni elementi lessicali, il tempo futuro ed il periodo ipotetico. Le tre unità trattano di diversi elementi grammaticali: la prima unità analizza il participio passato, il passato prossimo, gli ausiliari *essere* e *avere* e la struttura della frase. Nella seconda invece si tratta del futuro semplice dei verbi regolari e irregolari, alcuni avverbi ed il periodo ipotetico della realtà. La terza unità invece si incentra sul condizionale dei verbi regolari e irregolari, sui suoni /p/ e /b/ e la subordinata causale. Si è scelto di dividere ogni unità in due passi, affrontabili in 2-3 ore di lezione ciascuno, per alleggerire il carico cognitivo. Le unità affrontano argomenti che appartengono a livelli QCER differenti: la prima unità può essere ricondotta ad un livello A1, la seconda e la terza invece possono rientrare nel livello A2. Per suddividere gli elementi linguistici nei vari livelli, in questa sede si sono presi come riferimenti sia la collana di manuali *il BALBONI* che il *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello B2* elaborato dall'Università per Stranieri di Perugia, dall'Università degli Studi Roma Tre, dall'Università per Stranieri di Pisa e dalla Società Dante Alighieri.¹⁸²

¹⁸² <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B2.pdf>

L'elaborato in questione si è posto quindi tre obiettivi:

1. descrivere sinteticamente: i fenomeni migratori in Italia, in particolare quelli provenienti dai paesi arabi, le caratteristiche degli studenti migranti adulti, il panorama linguistico arabo e gli elementi comuni tra arabo standard ed italiano;
2. proporre un questionario utilizzabile nelle classi di studenti stranieri per conoscere i loro interessi, i bisogni e le motivazioni di apprendimento della lingua italiana;
3. elaborare un esempio di unità didattiche mirate in base ai risultati del questionario.

Si spera quindi che questo progetto possa fungere da canovaccio di supporto per insegnanti di italiano che, come la sottoscritta, si siano a volte sentiti persi davanti alla propria classe.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABDUL-RAUF, H., *Cultural Aspects in Qur'an Translation*, in *Translation and Religion: Holy Untranslatable*, ed. LONG Lynne, Clevedon, Multilingual Matters LTD, 2005.
- ABU-HAIDAR, F., *Christian Arabic of Baghdad*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz Verlag, 1991.
- ALBIRINI, A., *Modern arabic sociolinguistics, Diglossia, variatrimon, codeswitching, attitudes and identity*, New York, Routledge, 2016.
- ANDORNO, C., CATTANA, A., *Linguistica acquisizionale; analisi delle interlingue; errore linguistico ed errore comunicativo; modalità di correzione*, dispense corso USR Lombardia, 2008.
- ARBERRY, J. A., *The Koran Interpreted*, George Allan & Unwin LTD, London, The Macmillan Company, New York, 1955.
- BADAWI, E., *Mustawayat al-arabiyya l-mu'assira fi misr*, Cairo, Dar al-ma'arif, 1973.
- BALBONI, P. E., *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, in AA.VV., *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema Libri: 55-62, 2000.
- BALBONI, P. E., *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Bonacci editore, 2014.
- BALBONI, P.E., *il BALBONI A-UNO, Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Torino, Bonacci editore, 2015.
- BALBONI, P. E., *Le sfide di Babele, Insegnare le lingue nelle società complesse*, Milano, Utet Universitaria, 2015.
- BALBONI, P.E., *il BALBONI A-DUE, Corso di italiano per stranieri*, Torino, Bonacci editore, 2016
- BARNI, M., VILLARINI, A., (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri, Insegnare valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- BASSIOUNEY, R., *Arabic Sociolinguistics*, Edimburgo, Edinburgh University Press, 2000.
- BEGOTTI, P., *Imparare da adulti, insegnare ad adulti le lingue*, Perugia, Guerra Edizioni, 2010.

- BEGOTTI, P., *Adulti in classe: Insegnare lingue LS e L2 agli adulti stranieri*, Padova, libreriauniversitaria.it edizioni, 2019.
- BEN JELLOUN, T., *A occhi bassi*, Milano, Einaudi, 1991.
- BLANC, H., *Stylistic Variation in Spoken Arabic: A Sample of interdialectal educated conversation*, Cambridge, Harvard University Press, 1960.
- BOUTROS GHALI, B., *Le problème de la Ligue Arabe, in Renaissance du Monde Arabe: Colloque interarab de Louvaine*, Abdel-Malek, Abdel-Aziz, Hanafi, Louvain, 1970.
- CAMPANI, G., *Dalle minoranze agli immigrati. La questione del pluralismo culturale e religioso in Italia*, Milano, Unicopli, 2008.
- CAON, F., SPALIVIERO, C., *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*, Torino, Bonacci editore, 2015.
- COHEN, D., *Actes des premières journées de dialectologie arabe de Paris*, Parigi, Caubet et Vanhove ed., 1994.
- COLIN, G. S., *al-Maghrib. VII. Aperçu linguistique*, in *Encyclopédie de l'Islam*, V, Leiden e Parigi, E.J.Brill, 1986.
- COLOMBO, A., SCIORTINO, G., *Gli immigrati in Italia*, Milano, Il Mulino, 2004.
- CASTELLI GATTINARA, P., *The Politics of Migration in Italy: Perspectives on Local Debates and Party Competition*, Abingdon-New York, Routledge, 2016.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K., *Research methods in education*, Routhledge, New York, 2007.
- COLUCCI, M., *Storia dell'immigrazione straniera in Italia, dal 1945 ai giorni nostri*, Roma, Carrocci, 2018.
- DAJANI, N.H., *Disoriented Media in a Fragmented Society: The Lebanese Experience*, Beirut, American University of Beirut, 1973.
- DAVID, J., HOWLAND, J., MARRA, R., CRISMOND, D., *Meaningful Learning with technology*, Columbus, Pearson Education, 2008.
- DE MAURO, T., *Linguistica elementare*, edizioni Laterza, Bari, 1998.

- DEHEUVELS, L. W., *Grammatica araba. Manuale di arabo moderno con esercizi e CD Audio per l'ascolto*, Volume 1, ed. GHERSETTI, A., Bologna, Zanichelli, 2010.
- DEHEUVELS, L.W., *Grammatica araba. Manuale di arabo moderno con esercizi e CD Audio per l'ascolto*, Volume 2, ed. GHERSETTI, A., Bologna, Zanichelli, 2010.
- DELLA PUPPA, F., *Lo studente di origine araba*, Perugia, Guerra edizioni, 2006.
- DEMETRIO, D., *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*, Roma, Carocci, 1990.
- DEMETRIO, D., FAVARO, G., *Immigrazione e pedagogia interculturale: bambini, adulti, comunità nel percorso dell'integrazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- DEROCHE, F., *Les peuples autochtones et leur relation originale à la terre: un questionnaire pour l'ordre mondial*, Paris, L'Harmattan, 2008.
- DÖRNYEI, Z., *Research Methods in Applied Linguistics, Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*, New York, Oxford University Press, 2011.
- FERGUSON, C.A., "Diglossia", *Word* n. 15, New York, 1959.
- FISHMAN, J.A, (a cura di), *Advances in language planning*, Volume 5 di *Contributions to the Sociology of Language*, Paris, De Gruyter, 2011.
- HEATH, J., *Jewish and Muslim dialects of Moroccan Arabic*, Londra e New York, Routledge Curzon, 2002.
- INGHAM, B., *North-East Arabian Dialects*, Londra, Routledge, 1982.
- JARVIS, P., (a cura di), *Twentieth Century Thinkers in Adult and Continuing Education*, Londra, Kogan Page, 2001.
- JASTROW, O., *Die mesopotamisch-arabischen qāṭlu-Dialekte*, Vol. 1, Vol. 2, Wiesbaden, Harrassowitz, 1978-1981.
- KAYED, M., LAVOIE, R., (a cura di), *ESL for Adult Literacy Learners (ALL)*, Ottawa, Centre for Canadian Language Benchmarks, 2016, p.6.
- KOUIDER, S., BLANGIARDO, C., *L'émigration algérienne entre liens traditionnels et nouvelles orientations*, in *La Migration au Maghreb*, Bari, 8/9 ottobre 1993.

- LABIB, A., *L'immigration maghrébine en Italie: du transit à l'installation*, in *Hommes et Migrations*, n.1194, Parigi, 1996.
- LORENZONI, E., *Donne di origine marocchina fra riconoscimento e inclusione nella sfera pubblica*, in *Lares*, Vol. 75, 2009.
- MARÇAIS, W., *Comment l'Afrique du Nord a été arabisée*, in *AIEO*, 4, 1938.
- MARCHETTI, C., *Le sfide dell'accoglienza: passato e presente dei sistemi istituzionali di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati in Italia*, in *Meridiana*, n.86, Roma, Viella, 2016.
- MARCONATO, G., (a cura di), *Ambienti di apprendimento per la formazione continua*, Rimini, Guaraldi editore, 2013.
- MEMMI, A., *La statue de sel*, Parigi, Folio, 1972
- MUSHIRA, E., VERSTEEGH K. (eds.), *The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Vol. 2, *Lat-Pu*, Leiden, Brill, 2008.
- MUSHIRA, E., VERSTEEGH K. (eds.), *The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics*, Vol. 3, *Lat-Pu*, Leiden, Brill, 2008.
- OWENS, J., (a cura di), *The Oxford Handbook of Arabic Linguistics*, New York, Oxford University Press, 2013.
- PALVA, H., *The form jaak in Bedouin narrative style*, *Studia Orientalia* 67, 1991.
- PHILIPP, T., *Language, History, and Arab National Consciousness in the Thought of Jurji Zaidan (1861-1914)*, in *International Journal of Middle East Studies*, Vol. 4, No. 1, 1973
- PIENEMANN, M., *Language processing and second language development: Processability Theory*, Amsterdam, J. Benjamins, 1998.
- ROGERS, C., *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1976.
- RYDING, K.C., *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011.
- SANTAGATI, M., COLUSSI, E., (a cura di), *Alunni con background migratorio in Italia. Emergenze e traguardi, Rapporto nazionale*, Milano, Fondazione ISMU, 2019.
- SERRAGIOTTO, G., *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica*, in *SAIL 2*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2012.

- STOCCHIERO, A., *Fostering Egyptian local development through diasporic networks in Italy*, in *The Integrated Migration Information System Project*, Roma, 2004.
- STRAUSS, A. L., CORBIN, J., *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks (California), Sage, 1998.
- SULEIMAN, Y., *The Arabic Language and National Identity: A Study in Ideology* by, Georgetown, Georgetown University Press, 2003.
- TASSINARI, G., (a cura di), *Lineamenti di didattica interculturale*, Roma, Carrocci, 2002.
- TURNER, C., *The Qur'an: A New Interpretation*, Richmond, Curzon, 1997.
- VEDOVELLI, M., MASSARA, S., GIANCALONE RAMAT, A., (a cura di), *Lingue e culture in contatto, L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- VENTURA, A., (a cura di), *Il Corano*, Milano, Mondadori, 2010.
- VERMEREN, P., *Histoire du Maroc depuis l'indépendance*, Parigi, La Découverte, 2016
- VERSTEEGH, K., *The Arabic Language*, New York, Columbia University Press, 1996
- VON DEFFER, A., *'Ulum Al-Qurān, An Introduction to the Sciences of the Qurān*, UK, The Islamic Foundation, 1983
- VON DOMBAY, F., *Grammatica linguae Mauro-Arabicae juxta vernaculi idiomatis usum: Accessit vocabularium Latino-Mauro-Arabicum. Opera et studio Francisci de Dombay*, Vienna, Apud Camesina, 1800.
- ZANFRINI, L., *Il lavoro*, in Fondazione ISMU, *Diciassettesimo Rapporto sulle Migrazioni 2011*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- ZILIO-GRANDI, I., (a cura di), *Sposare l'altro, matrimoni e matrimoni misti nell'ordinamento italiano e nel diritto islamico*, Venezia, Marsilio editori, 2007.
- ZINGARELLI, N., *Vocabolario della lingua italiana*, Milano, Zanichelli Editore, 1971.

SITOGRAFIA

- XXVII rapporto immigrazione CARITAS E MIGRANTES (RICM) 2017-2018,
http://inmigration.caritas.it/sites/default/files/2018-10/Sintesi%20per%20giornalisti_1.pdf
- BARONE, F., *L'ermeneutica simbolica dell'alfabeto arabo nell'esoterismo islamico medievale*,
https://www.academia.edu/29938299/L_ermeneutica_simbolica_dell_alfabeto_arabo_nell_esoterismo_islamico_medievale_in_Schede_Medievali_53_gennaio-dicembre_2015_pp._5-28?auto=download
- DUPRET, B., RHANI, Z., BOUTALEB, A., FERRIÉ, J. N., *Le Maroc au présent*,
<https://books.openedition.org/cjb/1068?lang=it>
- British Council, *Language for resilience*, <https://www.britishcouncil.org/language-for-resilience>, (consultato il 22/11/2019)
- BROUKSY, O., *Le Maroc enterre trente ans d'arabisation pour retourner au français*, in *Le Monde Afrique*, 19 febbraio 2016,
https://www.lemonde.fr/afrique/article/2016/02/19/maroc-le-roi-mohamed-vi-enterre-trente-ans-d-arabisation-pour-retourner-au-francais_4868524_3212.html, (consultato il 15/11/2019)
- Camera dei Deputati, Servizio Studi, *L'integrazione scolastica dei minori stranieri*,
<https://www.camera.it/temiap/documentazione/temi/pdf/1112886.pdf>
- CAMILLI, A., *Il decreto Minniti-Orlando sull'immigrazione è legge*, in *Internazionale*, 12 aprile 2017, <https://www.internazionale.it/notizie/annalisa-camilli/2017/04/12/decreto-minniti-orlando-legge>, (consultato il 26/09/2019)
- CAMILLI, A., *Storia dell'Immigrazione in Italia*, in *Internazionale*, 10 ottobre 2018,
<https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2018/10/10/storia-immigrazione-italia>, (consultato il 15/09/2019)
- CAMILLI, A., *Cosa prevede il decreto sicurezza bis*, in *Internazionale*, 18 giugno 2019,
<https://www.internazionale.it/bloc-notes/annalisa-camilli/2019/06/18/decreto-sicurezza-bis-cosa-prevede>, (consultato il 24/10/2019)

- CARDINALETTI, A., L'approccio comparativo in linguistica e in didattica, <http://www.maldura.unipd.it/ddlcs/GeD/02cardinaletti-qpl.pdf>
- Centro Studi e Ricerche IDOS, *La comunità marocchina in Italia. Un ponte sul Mediterraneo*, Roma, 2013, http://www.cestim.it/argomenti/22maghreb/14_01_29_scheda_volume_comunita_marocchina_in_italia.pdf
- Circolare n. 205, 26 luglio 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*, http://www.educational.rai.it/corsiformazione/intercultura/strumenti/normativa/circolari/circolari_205_90.html (consultato il 25/09/2019)
- COLETTI, V., *Bimbi rapiti, madri coraggiose*, in *La Repubblica*, 12 marzo 2017, https://genova.repubblica.it/cronaca/2017/03/12/news/bimbi_rapiti_madri_coraggiose-160361271/, (consultato il 30/10/2019)
- Costituzione della Repubblica, articolo 34, https://www.senato.it/1025?sezione=121&articolo_numero_articolo=34, (consultato il 25/11/2019)
- CUPERSITO, M., *Yasmine Ouirhrane, Giovane Europea dell'anno 2019*, in *Opinio Juris*, 4 marzo 2019, <http://www.opiniojuris.it/yasmine-ouirhrane/>, (consultato il 30/10/2019)
- D'ANNUNZIO, B., *Tecniche didattiche per lo sviluppo delle abilità ricettive e produttive*, Laboratorio ITALS, https://www.italis.it/sites/default/files/Filim_TECNICHE_DIDATTICHE.pdf
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 maggio 1989, n. 223 "Famiglia anagrafica", https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/leggi_decreti_direttive/nuovo_regolamento_anagrafico.pdf
- Decreto-legge 4 ottobre 2018, n. 113, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/03/18A07702/sg>, (consultato il 24/10/2019)
- Decreto-legge 14 giugno 2019, n. 53, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/06/14/19G00063/sg>, (consultato il 24/10/2019)

- DIAZ, C., *Soukaina, dal Marocco all'Italia senza velo, ma la fede non cambia*, <https://www.piuculture.it/2017/12/soukaina-dal-marocco-in-italia-senza-velo-fede-non-cambia/> , (consultato il 1/11/2019)
- Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, articolo 26, <https://www.unitiperidirittiumani.it/course/lesson/articles-26-30/read-article-26.html> , (consultato il 25/11/2019)
- EPALE, *How can we empower adult learners use self assessment learning process*, <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/how-can-we-empower-adult-learners-use-self-assessment-learning-process>, (consultato il 19/11/2019)
- EPALE, *La riforma dell'istruzione degli adulti in Italia: dai CTP ai CPIA*, <https://epale.ec.europa.eu/it/content/la-riforma-dellistruzione-degli-adulti-italia-dai-ctp-ai-cpia-0>, (consultato il 15/11/2019)
- EPALE, *Teorie cognitive e Adult learning*, https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/teorie_cognitive_e_adult_learning.pdf
- Garazanti linguistica, *Calco*, <https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=calco>, (consultato il 10/09/2019)
- Istituto comprensivo "Trento 5", Laboratorio di italiano L2, <https://istitutotrento5.it/area-progetti/rete-intercultura/1113-laboratori-di-italiano-come-l2.html> , (consultato il 10/11/2019)
- ITALS, Nozionario, <https://www.itals.it/nozion/nozb.htm>, (consultato il 16/11/2019)
- LUISE, M.C., *Insegnare la grammatica*, Laboratorio ITALS, https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_modulo_grammatica_teorica.pdf
- Ministero degli Affari Esteri, *Cartographie des flux migratoires des Marocains en Italie*, https://www.iom.int/sites/default/files/country/docs/morocco/Cartographie_des_flux_migratoires_des_Marocains_en_Italie.pdf
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La comunità egiziana in Italia, Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, 2018, <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e>

statistiche/Documents/Rapporti%20annuali%20sulle%20comunit%C3%A0%20migranti%20in%20Italia%20-%20anno%202018/Egitto-rapporto-2018.pdf

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *La comunità marocchina in Italia, rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, 2018,

<https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%20annuali%20sulle%20comunit%C3%A0%20migranti%20in%20Italia%20-%20anno%202018/Marocco-rapporto-2018.pdf>

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Cos'è la didattica inclusiva*, <http://fieradidacta.indire.it/blog/didattica-inclusiva/didattica-inclusiva/>, (consultato il 25/11/2019)
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Gli alunni con cittadinanza non italiana*, A.S. 2017/2018, <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>
- NOVELLO, A., *Modelli operativi per l'insegnamento dell'italiano lingua straniera*, laboratorio ITALS, https://www.itals.it/sites/default/files/Filim_modelli_operativi_Novello_teoria.pdf
- NUTI, V., *Decreto sicurezza e immigrazione: ecco cosa prevede*, in *Il Sole 24 ore*, <https://www.ilsole24ore.com/art/decreto-sicurezza-e-immigrazione-ecco-cosa-prevede-AES48AcG>, (consultato il 23/10/2019)
- RAI CULTURA italiano, *Centro territoriale permanente*, italiano.rai.it/categorie/centro-territoriale-permanente/517/1/default.aspx, (consultato il 15/11/2019)
- *Rapporto sulla protezione internazionale in Italia 2017*, a cura di Anci et al., Roma, 2017, https://www.unhcr.it/wp-content/uploads/2017/10/Rapporto_2017_web.pdf, (consultato il 10/09/2019)
- SERAFINI, L., *Salvini, stretta sulle occupazioni abusive*, in *TPI*, 6 settembre 2018, <https://www.tpi.it/2018/09/06/circolare-salvini-sgomberi/>, (consultato il 24/10/2019)
- Società Dante Alighieri, *il PLIDA*, <https://plida.it/>, (consultato il 16/11/2019)

- Università per Stranieri di Siena, *Il sistema di certificazione CILS*,
https://cils.unistrasi.it/79/82/Il_sistema_di_Certificazione_CILS.htm,(consultato il 16/11/2019)
- Università per Stranieri di Perugia, *Certificazione di conoscenza della lingua italiana per gli immigrati*, <https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-i-certificati-di-lingua-italiana-immigrati>. (consultato il 16/11/2019)
- Università per Stranieri di Perugia, *Sillabo dei 4 enti per il livello B2*,
<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/certificazioni/sillabo-4-enti-B2.pdf>
- Università Popolare di Mestre, *Certificazione Trinity*,
<https://www.univpopmestre.net/wp/2018/12/13/certificazione-internazionale-trinity/> ,
(consultato il 15/11/2019)
- Università Roma Tre, *Lingua italiana*,
<http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/LinguaItaliana.aspx> , (consultato il 16/11/2019)

La lingua italiana

Mi piacerebbe sapere quali sono le difficoltà che hai incontrato in generale nell'imparare l'italiano e quali sono le motivazioni per cui ti interessa imparare questa lingua

1. Quale/i lingua/e conosci?

Contrassegna solo un ovale.

- solo dialetto arabo
- dialetto arabo + arabo standard
- dialetto arabo+ arabo standard+ lingua europea
- dialetto arabo + lingua europea

2. Quale lingua europea conosci?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- francese
- spagnola
- inglese
- tedesco
- portoghese
- altra lingua europea
- nessuna lingua europea

3. Parli in italiano in famiglia?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No

4. Parli in italiano al lavoro/scuola?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No
- attualmente non lavoro/studio

5. Hai frequentato un corso di italiano?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì un corso della durata di 1-3 mesi
- Sì un corso della durata di 4-6 mesi
- Sì un corso della durata di 7-9 mesi
- Sì un corso di un anno
- Sì un corso della durata di più di un anno
- No

6. Attualmente quale livello di italiano ti sembra di avere raggiunto?*Contrassegna solo un ovale.*

- A1 - Base
 A2- Elementare
 B1- Intermedio
 B2- Intermedio Superiore
 C1- Avanzato
 C2- Fluente
 Non lo so

7. L'italiano ti sembra una lingua*Contrassegna solo un ovale.*

- Molto facile
 Facile
 Né facile né difficile
 Difficile
 Molto difficile

8. Se ti sembra una lingua difficile/molto difficile, motiva la tua risposta

9. Da 1 (per niente) a 5 (moltissimo) quanto ti interessa imparare o migliorare il tuo livello di italiano?*Contrassegna solo un ovale.*

1 2 3 4 5

10. Scegli da uno a tre motivi per cui ti interessa imparare/ migliorare l'italiano*Seleziona tutte le voci applicabili.*

- per trovare lavoro
 per avere un lavoro più qualificato
 per stringere amicizia con gli italiani
 per aiutare i miei figli nella vita quotidiana, a scuola, dal medico, .ecc
 per potermi esprimere nella vita di tutti i giorni (parlare con i negozianti, i medici, i farmacisti, gli insegnanti)
 perché mi piace/ interessa la cultura italiana
 per proseguire il mio percorso scolastico
 Altro: _____

11. Dove trovi più difficoltà nell'imparare l'italiano?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- La scrittura (le lettere, differenza corsivo-stampatello maiuscolo e minuscolo)
- La direzione della lettura e scrittura (da sinistra a destra)
- I suoni (differenza p-b, f-v etc)
- La punteggiatura
- L'articolo
- I tempi verbali, i verbi
- La struttura della frase, la composizione della frase
- I pronomi (mio, tuo, questo, quello etc)
- L'uso del verbo "essere" e del verbo "avere"
- Altro: _____

12. In quali di queste abilità linguistiche hai migliori risultati nella lingua italiana?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Lettura
- Scrittura
- Ascolto
- Parlato

13. In quali di queste abilità linguistiche hai invece più difficoltà?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- Lettura
- Scrittura
- Ascolto
- Parlato

Qualche domanda su di te**14. Sei?**

Contrassegna solo un ovale.

- Uomo
- Donna

15. La tua età....

Contrassegna solo un ovale.

- da 18 a 30 anni
- dai 31 ai 40 anni
- dai 41 ai 50 anni
- dai 51 ai 60 anni
- dai 61 ai 70 anni
- più di 70 anni

16. Qual è il tuo titolo di studio?

Contrassegna solo un ovale.

- scuola elementare
- scuola media
- scuola superiore
- laurea
- master o phd

17. Da quanti anni vivi in Italia?

Contrassegna solo un ovale.

- meno di un anno
- 1-5 anni
- 5-10 anni
- da più di 10 anni

18. Hai un lavoro?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No

19. Stai frequentando un corso di studi?

Contrassegna solo un ovale.

- Sì
- No

اللغة الإيطالية

أود أن أعرف ما هي الصعوبات التي واجهتها في تعلم اللغة الإيطالية بشكل عام وما هي أسباب اهتمامك بتعلم هذه اللغة

1.

ماهي اللغات التي تعرفها؟

.Contrassegna solo un ovale

اللهاة

اللهاة واللهاة العربية الفصحى

اللهاة واللهاة العربية الفصحى ولهاة أوروبية

للهاة ولهاة أوروبية

2.

إذا تعرف لهاة أوروبية, ماهي؟

.Seleziona tutte le voci applicabili

اللهاة الفرنسية

اللهاة الاسبانية

اللهاة الانجليزية

اللهاة الألمانية

اللهاة البرتغالية

لهاة أوروبية أخرى

لا أتكلم أي لهاة أوروبية

3.

هل تتكلم اللهاة الإيطالية في عائلتك؟

.Contrassegna solo un ovale

نعم

لا

4.

هل تتكلم اللهاة الإيطالية في عملك/جامعتك؟

.Contrassegna solo un ovale

نعم

لا

لا اعمل/ادرس في الوقت الحاضر

5.

هل حضرت لهاة إيطالية؟

.Contrassegna solo un ovale

نعم لهاة ٣-١ أشهر

نعم لهاة ٦-٤ أشهر

نعم لهاة ٩-٧ أشهر

نهم لهاة عام

نعم لأكثر من عام

لا

6.

حاليا ما هو مستوى اللغة الإيطالية الذي تعتقد أنك وصلت إليه؟
Contrassegna solo un ovale.

A1 - مبتدئ A2 - ابتدائي B1 - متوسط B2 - متوسط عالي C1 - متقدم C2 - فُصيح لا اعرف

7.

تعتبر اللغة الإيطالية

Contrassegna solo un ovale.

سهلة جدا سهلة لا سهلة ولا صعبة صعبة صعبة جدا

8.

إذا تعتبر اللغة الإيطالية لغة صعبة/صعب جدا, تملأ إجابتك

9.

هل أنت مهتم بتعلم او تحسين اللغة الإيطالية؟

Contrassegna solo un ovale.

مهتم جدا مهتم لا مهتم ولا غير مهتم غير مهتم غير مهتم جدا

10.

اختر ثلاثة أسباب تجعلك تهتم بتعلم او تحسين اللغة الإيطالية

Seleziona tutte le voci applicabili.

 للعثور على عمل لإيجاد وظيفة أكثر تأهيلا لكسب الاصدقاء الايطاليين لمساعدة اطفالي في الحياة اليومية ، في المدرسة ، في الطبيب للقدرة على التعبير في الحياة اليومية (تحدث مع أصحاب المتاجر والأطباء والصيادلة) لأنني مهتم بالثقافة الإيطالية لمواصلة دراستي آخر

11.

إذا اخترت في الإجابة السابقة "آخر", قدم شرحًا موجزًا

12.

أين تجد صعوبة أكبر في تعلم اللغة الإيطالية؟
Seleziona tutte le voci applicabili.

- الكتابة (الحروف ، الفرق بين الحروف المائلة والحروف الكبيرة والحروف الصغيرة)
- اتجاه القراءة والكتابة (من اليسار إلى اليمين)
- الأصوات
- الترقيم
- أداة التعرف (معرفة و نكرة)
- الأفعال والأزمنة
- هيكل الجملة وتكوين الجملة
- الضمانر
- استخدام الفعل "essere" والفعل "avere"
- آخر

13.

إذا اخترت في الإجابة السابقة "آخر", فقدم شرحًا موجزًا

14.

في أي مهارات لغوية للغة الإيطالية لديك نتائج أفضل؟
Seleziona tutte le voci applicabili.

- القراءة
- الكتابة
- الاستماع
- الكلام

15.

في أي مهارات لغوية للغة الإيطالية لديك صعوبة أكبر؟
Seleziona tutte le voci applicabili.

- القراءة
- الكتابة
- الاستماع
- الكلام

بعض الأسئلة عنك

16.

هل انت

*.Contrassegna solo un ovale*رجل امراه

17.

كم عمرك؟

*.Contrassegna solo un ovale*من ١٨ إلى ٣٠ سنة من ٣١ إلى ٤٠ سنة من ٤١ إلى ٥٠ سنة من ٥١ إلى ٦٠ سنة من ٦١ إلى ٧٠ سنة أكثر من سبعين سنة

18.

ما هي مؤهلاتك؟

*.Contrassegna solo un ovale*المدرسة الابتدائية المدرسة المتوسطة المدرسة الثانوية الجامعة ماجستير الدراسات العليا

19.

منذ متى تعيش ايطاليا؟

*.Contrassegna solo un ovale*أقل من عام منذ ١-٥ سنوات منذ ٥-١٠ سنوات أعيش في إيطاليا لأكثر من عشر سنوات

20.

هل لديك عمل؟

*.Contrassegna solo un ovale*نعم لا

21.

هل تدرس في الجامعة؟

*.Contrassegna solo un ovale*نعم لا