

Apprendimento dell'italiano, identità linguistica e socializzazione: il caso di una comunità marocchina in Italia

1. Introduzione

La ricerca qui presentata prende in esame la socializzazione linguistica di un gruppo di adolescenti marocchini immigrati in Italia. Si tratta di uno studio etnografico longitudinale, che copre un periodo di circa 5 anni e descrive l'evoluzione e le implicazioni dell'inserimento linguistico e socio-culturale di questi soggetti a scuola e nella società di accoglienza. Il territorio considerato dall'indagine è un'area dell'Appennino bolognese dove piccoli paesi di provincia (2000-7000 abitanti) si susseguono, alcuni collegati al capoluogo da una linea ferroviaria, altri così decentrati da poter contare solo su rare corse di autopullman. Mentre studi precedenti si sono concentrati sul plurilinguismo degli immigrati in Italia all'interno di centri urbani (ad es. Tosi 1995; Chini 2004), non ci risultano indagini approfondite su tali aspetti nelle piccole realtà rurali.

La presenza di immigrati marocchini in quest'area risale alla fine degli anni '80: si tratta per lo più di maschi adulti che iniziano a insediarsi nella zona soprattutto per la disponibilità di alloggi a costi più accessibili rispetto alla città. Verso gli anni '90 iniziano i primi ricongiungimenti familiari, continui e sempre più numerosi verso la fine del decennio. Intorno al 2002 immigrati di altre provenienze iniziano a popolare la zona, tuttavia i marocchini continuano a rimanere la grande maggioranza.

Le scuole locali sono i primi luoghi dove viene percepita in modo tangibile la presenza e l'esistenza di una comunità non-italofona, o meglio marocchina. Lo spazio urbano invece non si trasforma sostanzialmente e i luoghi di aggregazione visibili, come sale di preghiera o negozi etnici, seguiranno solo più tardi e in numero ridotto.

Nell'anno scolastico 1999-2000 si prende coscienza dello stato di emergenza nelle scuole, impreparate di fronte al nuovo fenomeno, e inizia un primo progetto di insegnamento dell'italiano L2 con il coinvolgimento di tre istituti e i primi percorsi di formazione rivolti agli insegnanti sul mondo arabo e l'accoglienza di bambini stranieri. Negli anni successivi si arriverà a progetti in rete, più ampi e con più risorse, che giungeranno a coinvolgere 11 istituti comprensivi.

La presente ricerca ha coinvolto 20 adolescenti marocchini di età compresa tra i 15 e i 22 anni (nel 2005), arrivati nella zona tra i 9 e 13 anni con i primi ricongiungimenti familiari verso la fine degli anni '90. Al momento del loro arrivo sono stati subito inseriti a scuola, e, a seconda dell'età e di criteri non ben definiti, assegnati a una classe, con l'aspettativa di raggiungere nel più breve tempo possibile gli obiettivi e i contenuti scolastici stabiliti per i compagni italofofoni. Di questi 20, la maggior parte frequenta oggi la scuola superiore o corsi professionali, cinque hanno abbandonato la scuola, due sono iscritte a corsi universitari.

I contesti familiari presentano caratteristiche comuni. Innanzitutto la zona di provenienza è la stessa, l'area compresa tra Beni Millal, Mohammadia e Statt. I nuclei familiari sono composti da 4-7 membri, con un solo adulto lavoratore (il padre), mentre le madri si dedicano alla casa e alla famiglia. Per la maggior parte i genitori sono entrambi analfabeti o scarsamente alfabetizzati in arabo e in italiano. Il contatto con il paese d'origine viene mantenuto da visite annuali o biennali della durata di circa un mese.

Il primo contatto con i soggetti coinvolti nella ricerca e la prima raccolta dati sono avvenuti tra il 1999-2000 a scuola: durante un progetto di insegnamento dell'italiano L2 sono state raccolte le prime osservazioni e le prime produzioni scritte, una parte delle quali dedicata alla cultura e identità marocchina. Tra il 2001 e il 2004 la relazione con i soggetti viene mantenuta con visite regolari alle famiglie e con la partecipazione delle madri a corsi di alfabetizzazione in italiano.

Nel 2005 sono stati sistematizzati tutti i dati raccolti completandoli con: a) interviste in profondità con 10 dei soggetti; b) interazione con i genitori e partecipazione alla vita familiare; c) produzione di documenti scritti sulla cultura e identità marocchina.

Le interviste si sono svolte a casa degli intervistati, in una situazione rilassata e familiare, senza una struttura fissa ma con lo scopo di far emergere i seguenti aspetti:

- Diventare bilingue: come i soggetti hanno imparato l'italiano L2.
- Essere bilingue: percezioni, atteggiamenti, contesti d'uso dell'italiano e dell'arabo, scritti e orali, in Italia e in Marocco.
- Essere marocchino in Italia: biografia, identità, valori.
- Reti sociali e socializzazione linguistica.

Dall'insieme dei dati raccolti si arriva ad avere una descrizione del repertorio linguistico di una piccola comunità di adolescenti arabofoni di generazione 1b (Clyne 2003, p. 5, che riprende Haugen 1953) o "intermedia" (Extra e Verhoeven 1999, p. 44) in piccole realtà di provincia e di come siano cambiati nel giro di pochi anni il loro repertorio linguistico, i loro rapporti sociali e il valore attribuito alle diverse lingue e culture con cui sono a contatto e i relativi ambiti d'uso.

Al centro dell'approccio scelto per questo studio sta l'idea che le lingue vengono apprese come parte del processo di diventare membri di un gruppo socio-culturale e che le pratiche linguistiche non possono essere separate dalle pratiche sociali. Ciò implica che imparare una nuova lingua significa imparare anche un nuovo modo di pensare e di agire (Ochs 2002, p. 106). Attraverso le interviste e l'osservazione degli adolescenti si è cercato di ricostruire, lungo un arco di tempo significativo, le ideologie linguistiche che sono alla base delle loro scelte nel repertorio linguistico e che determinano le loro competenze linguistiche e comunicative.

I risultati mostrano come, in pochi anni, l'italiano sia diventata lingua dominante, mentre l'arabo (marocchino orale e standard scritto) sia stato relegato a pochi domini (Fishman 1972), come la famiglia e le amicizie strette, senza alcuna motivazione a mantenerlo o a promuoverlo. Considerata l'età dei soggetti indagati, la scuola occupa un ruolo fondamentale nel processo di formazione di queste asimmetrie linguistiche e l'indagine porta a riflettere in modo critico sulla natura delle politiche scolastiche in Italia e sulle pratiche in atto in questo forte processo di trasformazione del sistema educativo e sociale italiano.

Nelle trascrizioni delle prossime pagine verranno utilizzati i seguenti simboli:

- INV rappresenterà l'intervistatrice;
- GHI, SOU, HAS, HAM ecc. gli adolescenti intervistati;
- # sarà usato per indicare circa mezzo secondo di pausa;
- [...] rappresenta parti di intervista non riportate;
- il prolungamento vocalico è indicato dai due punti, per esempio: *buo::no*.

2. Il primo contatto con la lingua italiana

La scuola è menzionata da tutti gli intervistati come il luogo della prima socializzazione in italiano, del suo apprendimento, nonché dei primi successi e insuccessi. Nessuno al momento dell'arrivo in Italia aveva precedenti esperienze di apprendimento della lingua italiana; qualcuno conosceva un po' di francese e, di conseguenza, era già alfabetizzato nel sistema di scrittura latino. La competenza orale era però per tutti nulla, per cui gli insegnanti si trovavano di fronte alla prima difficoltà: quella di riuscire a valutare "i saper fare" degli studenti e a registrare i loro progressi. Nel ricordo degli studenti rimane un po' di frustrazione e di rabbia per lo scarto tra la loro percezione di "velocità nell'integrazione" in quanto ad abilità di comprensione e quella degli insegnanti che credono che un anno di permanenza a scuola in più serva a facilitare l'inserimento e l'apprendimento. Per tutti quindi mediamente si contano due o tre anni di differenza d'età rispetto ai compagni italiani, dovuti a inserimenti a classi inferiori e/o a bocciature: riportiamo le parole di Ghizlan sull'inserimento in classi inferiori e quelle di Fatna sulle bocciature "a fin di bene".

GHI: sì un po' ce l'ho lì, perché potevo, visto la velocità con cui sono, siamo riusciti a integrarci e a fare le stesse cose che facevano loro, sei mesi dopo cioè facevamo tutto quello. [...] potevo fare benissimo anche la seconda media anche senza continuità didattica però.. INV: invece ti hanno inserito in...? GHI: nella prima

FAT: poi hanno deciso di fermarmi. Sono stata malissimo anche quel momento lì perché [...] non avevo mai l'idea di essere bocciata.

Oltre alle difficoltà con la lingua, gli intervistati ricordano i primi momenti di contatto come difficili rispetto all'accettazione della loro estraneità al contesto classe. Il primo impatto per la maggior parte è duro, deludente e pieno di incomprensioni che sfociano a volte in episodi di razzismo come il seguente, in cui Fatna racconta di essere stata ingiustamente accusata di un furto:

FAT: sì poi una ragazza- avevano c'erano le bottiglie vicino a me quando mi sono alzata sono andata in classe normale così, c'era uno che piangeva# mah: al momento non capis-non capivo niente io # capiva mi guardava così la prof mi ha detto hai una bottiglia ##ha fatto: ha detto qualcuno che controllava il mio zaino così ho capito che c'è qualcosa: male# e comunque ho un sesto senso e mi dice tutto allora ho capito anche che mi ha detto che ho rubato una bottiglia così# poi l'ho detto

a mio padre ha detto che forse non ho capito bene così da lì il comportamento era male ridevano di me mi prendevano in giro che io ero mezzo di loro parlavano male di me intanto dicono che non capisce niente INV: tutta la classe? FAT: tutta

Il termine “marocchino” entra a far parte del linguaggio comune degli alunni italiani per indicare indistintamente tutti gli stranieri, come uno stigma sociale negativo. Questa etno-identificazione negativa conduce a varie forme di manifestazione di disagio, dalla chiusura, alla competizione, alla ribellione, come testimonia Ahmad:

AHM: ah-mi rico-facevam dei casini! [...]poi anche prendere in giro maestri così INV: eh era una cosa divertente ma perché eravate abituati a farla in Marocco o: AHM: no # no perché ci siam incontrati qua allora abbiam fatto ## abbiam fatto un po di casino # esperienza!

Queste reazioni da parte degli studenti, al di là dell’essere considerate come normali atteggiamenti adolescenziali, rimangono significative indicazioni di come venga percepita una scuola che chiede l’assimilazione e stenta a promuovere il plurilinguismo, quando non lo nega del tutto. Le tre ore alla settimana di lingua straniera sono per lo più dedicate all’inglese; poco spazio rimane per altre lingue europee, mentre è praticamente nullo quello per le lingue minoritarie.

Benché le *Linee guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri* (C.M. 205/1990; cfr. anche L. 40/1998, art. 36; C.M. 24/2006) suggeriscano la valorizzazione delle culture e delle lingue d’origine (“importante risorsa per lo sviluppo cognitivo e affettivo”, p. 18), lasciano intendere che di questo non necessariamente se ne debba far carico la scuola ma che, in “un’ottica policentrica”, si coinvolgano o si deleghino famiglie e istituzioni pubbliche e private del territorio. Dentro alla scuola l’italiano è a tutti gli effetti la lingua dominante, spesso anche per quanto riguarda la prassi di insegnamento delle lingue straniere. Per questa “abitudine” al monolinguisimo, non sempre gli insegnanti vedono nelle lingue minoritarie una risorsa per la classe, anzi sono spesso portati a credere che mantenere la L1 possa essere di ostacolo all’apprendimento della L2.

Rispetto alla comunità in questione, nel 2001 fu iniziata da parte di un insegnante italiano con conoscenza dell’arabo una sperimentazione per la promozione dell’arabo standard. L’insegnante forniva un supporto all’apprendimento dell’italiano su base contrastiva, mentre alcuni dei ragazzi marocchini più grandi e meglio alfabetizzati, sotto la sua supervisione, cercavano di sostenere la lettura in arabo e di fornire le principali nozioni grammaticali agli altri alunni. Questa iniziativa non raggiunse però il consenso e i risultati attesi, in quanto la bassa scolarizzazione degli studenti portò a una demotivazione generale e al suo abbandono.

Migliori furono i risultati ottenuti durante un corso di insegnamento dell’italiano L2 tenuto nel periodo 1999-2000 da due facilitatrici linguistiche specialiste ed esterne alla scuola (Di Lucca e Masiero). Grazie alle loro conoscenze della lingua e della cultura araba, si ideò un laboratorio all’interno del quale l’italiano veniva appreso come lingua veicolare per raccontare e portare alla luce le conoscenze relative al mondo arabo-islamico, nei suoi tratti popolari e tradizionali. Questo laboratorio agì fortemente sulla motivazione ad apprendere degli studenti: attraverso descrizioni spontanee orali e scritte l’identità “marocchina” aveva finalmente valore e soprattutto visibilità in quanto il progetto prevedeva

la messa a punto di un piccolo libro destinato ai compagni italiani e agli insegnanti. Questa raccolta di testi rappresenta il primo corpus di dati per la presente ricerca; nelle prossime pagine, per limiti di spazio, ci concentreremo essenzialmente sui dati raccolti durante le interviste e le osservazioni del 2005.

3. La socializzazione linguistica a scuola e altrove

La scuola

Nonostante le difficoltà incontrate nel primo inserimento, tutti gli intervistati considerano la scuola come la prima realtà di contatto con la lingua italiana e soprattutto con gli italiani. In particolare credono che il fatto di essersi inseriti in una scuola di paese sia stato positivo e con molti più vantaggi rispetto a una scuola cittadina o a quella del paese d'origine. Gli insegnanti in particolare sono ricordati con gratitudine, soprattutto quelli che ponevano attenzione e stimolavano l'apprendimento dei nuovi studenti, come testimoniano i seguenti brani.

GHI: è meglio una scuola di paese io almeno abbiamo trovo cioè sia la prof d'italiano che ci seguiva sempre, la prof d'inglese che faceva sempre fare gli esercizi a casa.

*INV: la persona che vi ha aiutato di più? Sì? KHA: la prima, la prima prof
GHI: una grande grande prof. Non non troverei nessuno uguale per per descriverla.*

L'atteggiamento verso i compagni varia invece a seconda del tipo di accoglienza incontrata, tra supporto e rifiuto, come nelle due seguenti interviste:

HAL: i ragazzi italiani [...] mi hanno aiutato anche a studiare sì moltissimo sì anche scrivere [...] perché in Marocco ero adattata a scrivere a sinistra.

*INV: non ti sei sentita accolta in classe non erano pronti ad accoglierti FAT:
per niente erano maleducati insomma*

Tuttavia, da parte di alcuni intervistati c'è anche un tentativo di comprendere e trovare una ragione per gli atteggiamenti meno accoglienti, che vengono spiegati come frutto di una mentalità diffusa, data per scontata nell'ambiente sociale circostante. Da tale punto di vista le due ragazze marocchine Khadija e Ghizlan, che parlano nel brano seguente, dimostrano di avere sviluppato un'importante capacità di mettere a confronto i mondi di appartenenza e di osservare in modo attento e critico tutto quello che succede nella nuova situazione.

KHA: e poi c'era ancora l'idea ti dico la verità di marocchini# cioè razzismo. Non c'era ancora purtroppo anche: GHI: cioè non è colpa di loro dei ragazzi non è colpa loro perché comunque crescono quindi stai bene con questa idea qua

I luoghi pubblici

Sono pochi i luoghi pubblici di paese frequentati regolarmente. Per lo più si esce per sbrigare delle commissioni per la famiglia (uffici, banche) o per portare a termine compiti scolastici (biblioteche). Solo i maschi dichiarano di ritrovarsi talvolta nei bar. Nessuno frequenta la moschea o la sala di preghiera, se non in rarissime occasioni.

INV: e stai in casa di solito o esci anche? SOU: No in casa: maggiormente sto in casa e poi se mi va di uscire pochissime volte esco con le mie sorelle vado in biblioteca: vado [...] a fare dei giri e poi basta

La famiglia

Il nucleo familiare è un punto di riferimento per tutti i ragazzi, il luogo dove si mantiene e si apprende la cultura d'origine e dove trovano fondamento i valori tradizionali. Essa viene pertanto fortemente valorizzata, come appare in questo brano scritto da Ghizlan nel 2005.

[...] In una famiglia l'amore è fondamentale è l'elemento che ci mantiene sempre uniti. In più il rispetto verso i genitori. Il profeta Mohammad disse che il paradiso è sotto i piedi della madre, bisogna trattarli con dolcezza mai alzare la voce su di loro mai dire uffa...In breve nella buona e nella cattiva i genitori sono importanti per noi, qualunque cosa succeda darli sempre ragione, ovviamente nel giusto, ed essere certi che vorranno sempre il meglio per noi figli [...]

Gli italiani

L'elemento che colpisce attraverso la lettura delle informazioni raccolte è che, nonostante l'alta presenza di marocchini residenti nell'area considerata, e nonostante gli atteggiamenti di rifiuto riportati durante le prime fasi di inserimento, non si sono creati veri e propri "gruppi etnici" separati e ostili. Al contrario, la preferenza verso frequentazioni italiane viene sottolineata da tutti gli intervistati, soprattutto di sesso maschile; riportiamo qui le parole di Hassan e Ahmad.

INV: hai gli amici qui? HAS: sì INV: sì? Italiani o marocchini? HAS: no tutti italiani INV: tutti italiani? E dove li hai incontrati? HAS: qua in giro perché li conosco quando andavo a scuola INV: quindi li hai conosciuti alla scuola media? HAS: sì

AHM: esco con questo esco con quasi tutti INV: esci con tutti e però AHM: se noi siamo anche tutti insieme INV: tutti chi? AHM: ma ragazze e ragazzi tutti INV: ah ragazze e ragazzi insieme AHM: sì IVN: bah beh bene mi sembra che stai bene AHM: sì! L'unico marocchino in mezzo!

I marocchini

Il giudizio verso i marocchini in genere, qualora non appartengano alla ristretta cerchia di familiari e amici, è più di diffidenza e di presa di distanza, e pare rispecchiare i pregiudizi e le generalizzazioni spesso frequenti nei discorsi degli italiani. Ahmad sostiene che i marocchini nel gruppo di amici hanno spesso comportamenti trasgressivi e litigiosi, mentre Fatna si sente importunata; entrambi attribuiscono ai marocchini il consumo di droghe.

INV: tu quando esci come unico marocchino AHM: l'unico marocchino in mezzo # poi mi diverto eh? Più bello (come unico marocchino) se c'è qualche marocchino tre quattro c'è dei casini sempre [...] cogli italiani: tranquilli parli con loro dic-sì va bene sì s' col marocchino non facciamo quello no! Poi loro vanno a bere diventano ubriachi allora INV: chi questi AHM: i marocchini # la maggior parte sono tutti che bevono fuma-fumano così INV: cioè i ragazzi marocchini della tua età dici? AHM: s:sì sì INV: cioè bevono più degli italiani fumano più degli italiani? AHM: sì sì sì ma italiani bevono però non (diven)tono ubriachi INV: eh e invece? AHM: marocchino beve beve INV: ah sì? AHM: sì gliene frega niente

INV: e perché hai detto ci son tanti marocchini là? [[a Bologna]] FAT: e problema è dei marocchini# anche di quelle facce che ci sono a Bologna è una cosa# [...] INV: il problema dei marocchini FAT: della facce che si drogano# più marocchini # quando un marocchino ti vede da solo non ti lascia mica INV: cioè tu dici se tu giri per Bologna così # e c'è un marocchino FAT: ti prende in giro

4. Il repertorio linguistico

Nonostante la chiusura della scuola verso il multilinguismo e l'assenza di occasioni esterne che incentivino il mantenimento della lingua madre, il multilinguismo dei soggetti della ricerca è andato comunque arricchendosi in questi anni: oltre all'arabo marocchino (L1) e all'arabo standard (L2 della scuola marocchina e di alcune "cose importanti", come dice un intervistato e come vedremo meglio in seguito), il loro repertorio comprende anche altre varietà di arabo, l'italiano e, a diversi livelli, altre lingue europee come l'inglese e il francese.

Di seguito riassumiamo le competenze linguistiche e i loro ambiti d'uso (Fishman 1972) per i nostri informatori, basandoci sulle loro attestazioni durante le interviste e sulle osservazioni etnografiche. Benché presenti limiti oggettivi, la raccolta dei dati attraverso le interviste e i questionari è ancora l'approccio metodologico più diffuso nello studiare il fenomeno del multilinguismo e i contesti d'uso delle diverse lingue (Myers-Scotton 2006, p. 79). Riteniamo però che aver potuto osservare e partecipare alla quotidianità di questa comunità secondo un approccio etnografico rafforzi e renda più affidabili alcune considerazioni che verranno svolte nelle prossime pagine.

Arabo marocchino

L'arabo marocchino rappresenta la lingua madre per tutti gli intervistati. Il contesto principale, e spesso l'unico, all'interno del quale viene parlato è a casa, con i familiari: tutti affermano di usarlo con i genitori, i parenti e gli amici intimi.

Nello spazio esterno, l'unico luogo in cui la conoscenza dell'arabo marocchino è obbligata, è il Consolato marocchino, situato nel capoluogo. In tutti gli altri luoghi pubblici, come posti di lavoro o negozi marocchini, gli intervistati dichiarano di usare l'italiano, persino con interlocutori marocchini: l'arabo marocchino è utilizzato solo se l'interlocutore dimostra di non comprendere l'italiano.

GHI: parliamo marocchino ma anche coi marocchini cioè allora a lavorare ad esempio quando arrivano i miei cioè i marocchini comunque non non parlo con loro in marocchino. INV: al lavoro nella gelateria dici KHA: neanche io in agenzia INV: in italiano GHI: anche fuori magari anche in supermercato qualcuno ti vuol parlare io parlo italiano

INV: tipo un negozio dove vai e parli in arabo? SOU: se è un negozio arabo parlo italiano: INV: a se è un negozio arabo e dentro c'è un signore marocchino tu parli italiano? SOU: sì INV: ok e se lui non sa parlare l'italiano? SOU: a quello dipende: quello dipende se non riesce a capire l'italiano trasferisco:

Lo spostamento verso la lingua del paese ospitante risulta essere un fenomeno comune e simile ad altre situazioni di plurilinguismo precedentemente studiate e descritte (e.g. Bettoni e Rubino 1996; El Aissati e Schaufeli 1999; Kerswill 1996; Raschka *et alii* 2002), ma porta con sé, gradualmente, un senso di perdita delle competenze in lingua madre.

Questi adolescenti dichiarano di conoscere bene l'arabo marocchino, ma di essere consapevoli di alcune lacune lessicali e di una minore fluenza, che appaiono evidenti quando tornano al paese d'origine, come testimoniano le seguenti interviste:

GHI: sì e i miei zii ci prendono in giro INV: e vi prendono in giro questo? Cosa vi dicono? GHJI: sì scherzando "a: nono sai più l'arabo, ma come fai e dimenticato l'arabo, vedi che non ci pensi più a noi!" queste cose qua# cioè dopo dopo un po' ti imbarazzi perché non è vero che lo fai apposta [...] GHI: oppure che quando dicono certe parole che io non abbia mai sentito o non me la ricordo ma cosa hai detto spiegami cosa vuol dire così# perché ci sono anche lì i detti i modi di una volta quindi parole di una volta che caso mai avevamo sentito quando eravamo piccoli però che cioè che non lo usiamo qua i miei genitori molto cioè è diverso come dialetto qua bolognese quando già parlato dai nonni i nipoti non lo conoscono.

JAL: m: mi sento un po' impedito INV: ti senti un po' impedito? Te lo dicono# ogni tanto?

JAL: m: no e: ridono INV: ridono? Per esempio mi fai un esempio delle cose che puoi che magari sbagli che una cosa buffa magari che ti ricordi? JAL: no no!!! INV: dai una cosina non ti ricordi? Delle parole delle: o quello che ti dicono JAL: ma: non è che non riuscivo proprio a dire le parole, è che: non riuscivo proprio a metterle in fila.

INV: hai avuto de-dei momenti di difficoltà oppure rientri benissimo nella lingua marocchina HAL: andando in Marocco parlare con i miei nonni con i miei zii entro su-cioè riesco a parlar con loro, però ci sono dei momenti che mi fermo per ricorda-cioè per pensare alla parole che devo dirla ecco cioè io riesco a entrare in argomenti che parla mio nonno mia zia oppure discu-discuz-discussioni normali oppure con i miei cugini riesco però dovrei e cioè ci sono dei momenti che mi fermo per pensare alla parola giusta ecco. Perché delle volte tu ce l'hai in mente lì-cioè la parole in italiano però invertirla in marocchino è un po' difficile

Arabo standard

L'arabo standard è lingua ufficiale in molti stati arabi ed è la lingua usata da gran parte dei media. Non si può però parlare di parlanti nativi in arabo standard. Viene accettata la suddivisione tra arabo classico, quello del Corano e della letteratura tradizionale, e quello che viene oggi chiamato "arabo standard moderno". Le differenze principali che lo distinguono dall'arabo classico sono a livello lessicale, a livello di ordine della frase (SVO invece che il tradizionale VSO) e a livello morfologico con una morfologia nominale più semplice (Ennaji 1991).

La complessità linguistica del Marocco viene ben descritta da Youssi (1995, p. 29) che, accanto all'arabo scritto letterario e all'arabo marocchino orale, identifica un "arabo marocchino medio" come una varietà esclusivamente orale ma "alta" usata con gli stranieri e per scopi ufficiali e formali. Youssi propone pertanto di rivedere la definizione di diglossia di Ferguson (1959), come distinzione tra arabo standard e varietà locale, con un concetto di "triglossia" o meglio di "multiglossia" (1995, p. 36).

I giovani intervistati hanno una chiara visione della lontananza e della diversità tra la loro lingua madre, che chiamano "marocchino", e quello che chiamano "arabo del Corano", "arabo delle cose importanti" o semplicemente "arabo". L'"arabo" è la lingua appresa a scuola, per leggere e scrivere. Ma dal momento del loro arrivo in Italia diventa una lingua non più utilizzata. Nessuno legge libri, giornali, riviste in arabo. Rimangono solo i sottotitoli televisivi e qualche raro foglio informativo. Persino in Marocco all'arabo scritto si preferisce il francese, molto più vicino all'italiano, che oramai rappresenta l'unico codice scritto che questi adolescenti conoscono.

INV: senti Fatna, ci sono qui intorno dei posti [...] dove tu hai visto che è molto importante sapere leggere e scrivere in arabo qui in Italia qui a P. in queste zone? FAT: non serve tanto. INV: no? FAT: qui no. INV: però dove serve dove fa la differenza FAT: ma non fa la differenza è solo una cosa che se ti piace o no se la vuoi INV: tipo la festa dici se lo vuoi trovi delle occasioni FAT: in Italia non ci serve per niente, in Marocco se sai francese sei a posto.

HAS: uh bisogna sapere due per essere bravi e saper fare tutto...ci vogliono:... INV: bisogna saperle tutte e due le lingue. Tu hai già fatto un corso di arabo qua in Italia ? HAS: no INV: hai mai pensato di farlo? HAS: no non mi serve INV: perché non ti serve? Hai detto che oggi non sei riuscito a fare un foglio...HAS: ma me ne sbatto! Chi se ne frega ormai vivo in Italia cioè: Marocco riesco un po' a leggerlo, ma a scriverlo comincia a essere un xxx ormai la mano non-non va più a destra va a sinistra cioè non va più...

Nessuno stupore quindi se tutti gli intervistati dichiarano difficoltà di letto-scrittura in arabo. Occorre però ricordare che diverse ricerche rilevano come il sistema scolastico marocchino non porti mediamente al raggiungimento di buone competenze di lettura e scrittura in arabo standard (Saïb 2001; Youssi 1995), ed è quindi probabile che molti dei soggetti intervistati siano giunti in Italia con competenze alfabetiche piuttosto ridotte.

L'arabo standard orale è più frequente nella quotidianità dei ragazzi grazie alla televisione satellitare. Nelle case la televisione è perennemente accesa su programmi televisivi in arabo standard e in altre varietà. Le difficoltà di comprensione possono variare a seconda dell'argomento, ovvero se ritenuto d'interesse (come trasmissioni religiose e sportive) o meno (argomenti economici e politici, "quello è arabo", come dice Fatna).

HAL: (...) però della-dei canali che proprio parlano arabo, arabo del Corano ad esempio Iqra oppure l'Egitto oppure l'Arabia Saudita oppure i canali per il Corano quelli riesco a capire. Poi se c'è se rarissima c'è qualche parola che non riesco a capire chiedo a: cioè mia madre oppure a mia sorella Ghizlan la più grande.

INV: per te è come l'arabo non c'è tipo se senti Al Jazira Al jazira parlano in arabo? FAT: sì quello è proprio arabo quello non lo capisco tanto è [...] xxx queste cose non so capire la democrazia va bene quelle cose lì usano dei termini proprio quello è arabo.

Italiano

Dopo diversi anni in Italia, l'italiano risulta essere diventato la lingua dominante in questa comunità di giovani marocchini:

GHI: adesso si sognai italiano si parla in italiano e quasi tutto in italiano [...] tranne vabbè tranne con la mamma e il papà.

Anche nel contesto familiare l'italiano prende sempre più piede, soprattutto quando ci sono fratelli e sorelle minori, o quando si intende escludere volontariamente dalle proprie discussioni i genitori.

HAS: adesso con mia sorella parla italiano INV: con le tue sorelle parli italiano? HAS: sì sì tutti i giorni INV: sempre tra di voi? HAS: sì sì INV: invece con la mamma e il papà? HAS: con la mamma no, poco. Invece con mio padre che ogni volta quando scappano delle parole: che parliamo in italiano va bene.

Al di fuori della famiglia si usa sempre l'italiano, spesso anche con gli amici marocchini. L'italiano risulta essere praticamente l'unica lingua della comunicazione scritta, usato per inviare SMS, per compilare moduli, per leggere libri, giornali e riviste. Scarso appare invece l'uso di Internet, che non è disponibile a casa e non è facilmente utilizzabile nei pochi Internet point della zona.

Per quanto riguarda le competenze, gli intervistati percepiscono le proprie abilità

comunicative come adeguate per quasi tutti gli scopi e in quasi tutti gli ambiti. La scuola è chiaramente il campo di esercitazione e di apprendimento più citato: i risultati sono migliori all'orale (*interrogazioni*) rispetto allo scritto (*temi*).

HAL: sì: infatti # cioè# sono normale [...] nelle interrogazioni [...] delle volte prendo anche otto quindi e-a esprimermi nell'orale riesco perché parlo tantissimo.

SOU: sì: infatti# cioè# quando scrivo temi io# qualcosa del genere i-gli errori ortografici li faccio sempre: non sempre sempre ma # pian piano sto calando.

Nonostante questo uso continuo dell'italiano in molti ambiti, tutti gli intervistati esprimono un giudizio critico rispetto alle proprie produzioni e la consapevolezza rispetto a errori ricorrenti o all'impiego di registri linguistici inappropriati, benché si sentano comunque sicuri di poter realizzare con successo il proprio intento comunicativo.

INV: e invece in italiano? Anche? HAS: sì sì l'italiano ma: adesso alcune volte mi-mi si-sfottono un po' però INV: perché ti sfottono? HAS: perché sbaglio alcune parole [...] no vabbé anch'io alla fine son contento se ben che mi prendono in giro ormai sono abituato: che invece della e: metto la i:

INV: e invece in Italia con l'Italiano? [come va?] SOU: con l'italiano un po' INV: un po' cosa: un po' bene o un po' male? SOU: un po' male: perché quando parlo: o taglio: taglio le parole, o: mi mi sento più: parlo alla veloce e quindi non riesco a-alla persona che parlo non riesce a capirmi quello: soprattutto quando mi vergogno

HAL: [...] ad esempio con dei dottori oppure con delle persone un po' più a-m-cioè trovo poi difficoltà a parla:-ad esprimermi con loro.

5. Conclusioni

Questo studio testimonia come in breve tempo, all'interno di una sola generazione, la seconda lingua (italianoL2) abbia preso il sopravvento. A diversi livelli questi giovani intervistati mantengono tutte le lingue conosciute, ma l'italiano guadagna progressivamente sempre più ambiti d'uso. La tendenza pare sia quella già descritta da Ait Ouarasse e van de Vijever (2005) in uno studio sulle seconde generazioni di adolescenti marocchini nei Paesi Bassi: essi risultano orientati verso la cultura di appartenenza nella sfera personale e orientati verso la cultura del Paese ospitante nella sfera pubblica.

In Italia, nel giro di qualche anno, questa generazione intermedia (1b) di immigrati si è trovata a comprendere e vivere diverse lingue e culture allo stesso tempo, sviluppando per ciascuna atteggiamenti, ideologie, prassi specifiche:

a) l'arabo marocchino e il Marocco, che rappresentano il passato, le origini, l'identità etnica indiscussa, il periodo delle vacanze, la libertà, la voce degli affetti;

b) l'arabo standard e gli altri Paesi arabi, che attraverso il satellite formano una comunità arabo/musulmana virtuale, soprattutto in occasione delle feste religiose più importanti quando la malinconia e la nostalgia si fanno più forti; ma il fattore religioso e tradizionale non basta a motivare il mantenimento e lo studio dell'arabo standard per scopi futuri;

c) l'italiano e l'Italia, che rappresentano il presente e il futuro, ovunque esso si concretizzi, in quanto l'educazione ricevuta in Italia e l'italiano sono un ponte verso altri Paesi e lingue europee. Rappresentano amicizie, educazione e possibilità future migliori.

Nonostante tanti elementi in comune (lingua, appartenenza religiosa, condizioni di vita, in diversi casi anche relazioni di parentela o stretta amicizia tra famiglie), di fronte al modello assimilatorio della società italiana questi primi immigrati marocchini non hanno risposto ricreando una comunità conservatrice e chiusa, o sviluppando sentimenti di rancore e antagonismo. Al contrario, essi hanno cercato di adeguarsi il più presto possibile alle ideologie dominanti, facendole proprie: non solo sposano il sostanziale monolinguismo della scuola e della società italiane (fatta eccezione per la ristretta isola marocchina domestica), ma anche nei loro atteggiamenti si riflette una svalutazione dell'arabo marocchino e dei marocchini, comune a molti strati della popolazione italiana con cui vengono in contatto. Insomma, la loro socializzazione linguistica è consistita in una rapida assimilazione alla società italiana, alla sua lingua, al suo sistema di valori e presupposti.

Si può sostenere che la scuola abbia giocato un ruolo fondamentale in questo rapido processo di integrazione nella lingua e nella cultura italiane. Imponendo l'ideologia del "prima impari l'italiano e poi ...", non lasciava altre scelte agli apprendenti, in quanto tutto era secondario e prescindeva dalla conoscenza della nuova lingua. E questa ideologia viene inglobata e accettata dagli adolescenti:

GHI: no infatti e me cioè secondo me in generale se uno e::: viene qua cioè da un altro paese e viene qua in Italia integrarlo subito magari cioè si fanno più e:::cioè si accentuano di più le lezioni di italiano rispetto agli altri e più tardi quando con la lingua si trova meglio cioè # cioè si può raccontare anche altre cose

Accanto a questo, un altro fattore che contribuisce a questa trasformazione sta nella difficoltà di acquisire buone competenze in arabo: ne sono testimoni i genitori degli intervistati, tutti analfabeti o scarsamente alfabetizzati. La diglossia di paesi come il Marocco pone seri problemi al sistema scolastico, causando frequenti insuccessi e un generalizzato basso livello di istruzione nella popolazione (Youssi 1995, p. 40). Dato che l'alfabetizzazione in arabo comporta la padronanza di un'altra lingua alquanto diversa da quella materna, è naturale che ciò richieda una notevole quantità di tempo ed energia: i nostri intervistati dimostrano di non avere sufficiente motivazione per questa impresa, di non considerarla prioritaria, come sostiene Fatna:

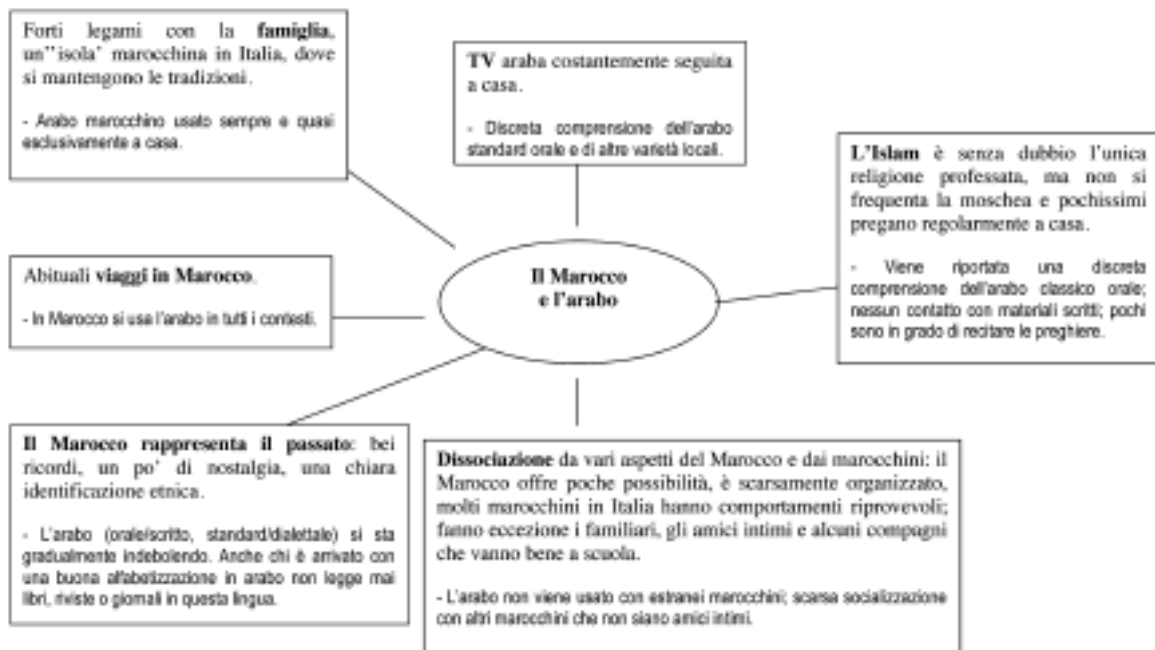
FAT: poi non sai la fatica che ho fatto io [...] da quando sono venuta qui non ho toccato libro INV:ok non hai più letto niente in arabo no? FAT:devo superare il tempo devo imparare l'italiano basta non mi viene proprio niente in mente, più inglese e francese sono tre lingue ancora quindi# dov'è il tempo?

Questo complesso intreccio di competenze, ambiti d'uso e atteggiamenti relativi alle diverse lingue può essere sintetizzato mediante i due schemi delle figure 1 e 2, dedicati rispettivamente all'italiano e all'arabo, le due principali facce dell'identità sociale e linguistica dei nostri intervistati. Per ciascuno degli elementi significativi, suddivisi in box, sono stati riportati prima gli aspetti sociali, poi quelli relativi agli usi linguistici: in tal modo risulta evidente come le pratiche linguistiche siano strettamente legate ai processi di socializzazione.

Figura 1



Figura 2



Come sostiene Clyne (2003, p. 68), i diritti delle nuove generazioni di immigrati stanno nella “interazione tra due diritti democratici: il diritto di mantenere (la L1) e il diritto di mutare (sulla L2)”. Da una parte la scuola italiana non dovrebbe imporre l’abbandono della lingua materna, prestando attenzione ai bisogni non solo individuali ma anche comunitari, cercando di contrastare la facile tendenza all’assimilazione e al monolinguisimo. Tuttavia, il mantenimento della L1 non può essere mai un’imposizione, ma deve risultare come conseguenza di un’opera di valorizzazione e di approfondimento della sua conoscenza. In questo delicato processo, ascoltare le voci e le percezioni dei diretti interessati, come abbiamo cercato di fare in queste pagine, è senza dubbio necessario.

Riferimenti bibliografici

- Ait Ourasse, Otmane / van de Vijver, Fons J. R. (2005). *The Role of Demographic Variables and Acculturation Attitudes in Predicting Sociocultural and Psychological Adaptation in Moroccan in the Netherlands*. «International Journal of Intercultural Relations», 29 (2005), pp. 251-272.
- Bettoni, Camilla / Rubino, Antonia (1996). *Emigrazione e comportamento linguistico*. Galatina (LE): Congedo.
- Chini, Marina, a cura di (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: Franco Angeli.
- Clyne, Michael (2003). *Dynamics of Language Contact: English and Immigrant Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- El Aissati, Abder / Schaufeli, Anneli (1999). *Language Maintenance and Loss: Evidence from Perception and Production*. In: *Bilingualism and migration*, edited by Guus Extra, Ludo Verhoeven. Berlin - New York: Mouton de Gruyter, pp. 363-277.
- Ennaji, Moha (1991). *Aspects of Multilingualism in the Maghreb*. «International Journal of the Sociology of Language», 87 (1991), pp. 7-25.
- Extra, Guus / Verhoeven, Ludo (1999). *Processes of Language Change in a Migration Context: the Case of the Netherlands*. In: *Bilingualism and migration*, edited by Guus Extra, Ludo Verhoeven. Berlin - New York: Mouton de Gruyter, pp. 29-57.
- Ferguson, Charles (1959). *Diglossia*. «Word», 15 (1959), pp. 325-340.
- Fishman, Joshua A. (1972). *The Sociology of Language*. Rowley (MA): Newbury House.
- Haugen, Einar (1953). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research Guide*. Alabama: American Dialect Society.
- Kerswill, Paul E. (1996). *Children, Adolescents and Language Change*. «Language Variation and Change», 8 (1996), pp. 177-202.
- Watson-Gegeo, Karen Ann / Nielsen Sarah (2003). *Language, Socialization in SLA*. In: *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Catherine J. Doughty, Michael H. Lond. Malden etc.: Blackwell, pp. 155-177.
- Myers-Scotton, Carol (2006). *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Ochs, Elinor (2002). *Becoming a Speaker of Culture*. In: *Language Acquisition and Language Socialization*, edited by Claire Kramsch. London: Continuum, pp. 99-120.
- Pallotti, Gabriele (1996). *L' 'inserimento' dei bambini stranieri: aspetti linguistici e di socializzazione*. In: *Incontro di infanzie*, a cura di Graziella Favaro, A. Genovese. Bologna: CLUEB, pp. 201-239.
- Raschka, Christine / Wei, Li/ Lee, Sherman (2002). *Bilingual Development and Social Networks of British-born Chinese Children*. «International Journal of the Sociology of Language», 153 (2002), pp. 9-25.
- Saïb, Jilali (2001). *Berber and Arabic in Morocco*. In: *The Other Languages of Europe*, edited by Guus Extra, Durk Gorter. Clevedon etc.: Multilingual Matters, pp. 429-444.
- Tosi, Arturo (1995). *Dalla madrelingua all'italiano*. Firenze: La Nuova Italia.
- Youssi, Abderrahim (1995). *The Moroccan Trilingualism: Facts and Implications*. «International journal of the sociology of language», 112 (1995), pp. 29-43.

Riassunto

Questo articolo tratta di uno studio etnografico longitudinale avente come soggetto principale la socializzazione linguistica di un gruppo di adolescenti marocchini immigrati in Italia intorno alla fine del 1990. L'approccio metodologico alla base di questa ricerca si fonda sulla nozione di socializzazione linguistica, che vede il processo di acquisizione di una lingua come indissolubilmente legato a quello del divenire membro di una cultura.

Il gruppo di adolescenti oggetto di questo studio vive in piccoli paesi dell'Appennino bolognese. Questi adolescenti sono stati osservati durante il loro primo contatto con la lingua italiana e durante la loro graduale integrazione nella nuova cultura, principalmente nel periodo degli anni della scuola media inferiore.

L'osservazione etnografica è continuata anche negli anni successivi ed è stata condotta sia nelle loro case, sia durante l'attivazione e le attuazioni di programmi d'insegnamento dell'italiano L2 rivolti a mamme e bambini. Cinque anni più tardi gli stessi adolescenti sono stati intervistati su alcuni temi riguardanti la loro identità etnolinguistica, le lingue da loro conosciute e l'uso delle stesse nei diversi ambiti e nelle relazioni interculturali. Sono inoltre stati raccolti alcuni testi prodotti dagli intervistati su temi quali esperienze personali e atteggiamenti verso l'Italia e il Marocco. L'analisi di tutti questi dati descrive bene come la socializzazione e l'integrazione in una nuova cultura produca un rapido cambiamento nell'uso della lingua e negli atteggiamenti verso le diverse lingue, che nel nostro caso sono: italiano, marocchino, arabo moderno e altre lingue europee.

Alcuni campioni dell'uso delle lingue, delle ideologie linguistiche e dell'identità etnolinguistica di questa comunità plurilingue sono discussi anche in relazione alle politiche educative in Italia.