

La lingua italiana in Africa. L'Africa nella lingua italiana

a cura di Raymond Siebetcheu

Studi e ricerche

2024

 EDIZIONI
Università per Stranieri di Siena

Edizioni Unistrasi



La lingua italiana in Africa. L'Africa nella lingua italiana

a cura di Raymond Siebetcheu

Studi e ricerche

edizioni
Università per Stranieri di Siena

Comitato scientifico: Marina Benedetti, Antonella Benucci, Paola Carlucci, Pietro Cataldi, Paola Dardano, Beatrice Garzelli, Sabrina Machetti, Giuseppe Marrani, Tomaso Montanari, Massimo Palermo, Carolina Scaglioso, Lucinda Spera, Massimiliano Tabusi, Massimo Vedovelli

Comitato di redazione: Benedetta Aldinucci, Valentino Baldi, Anna Baldini, Irene Falini, Matteo La Grassa, Veronica Ricotta, Eugenio Salvatore, Carolina Scaglioso, Ornella Tajani

Collana finanziata dal Dipartimento d' Eccellenza DISU
(Dipartimento di Studi Umanistici)

Volume sottoposto a doppia revisione anonima

ISBN: 978-88-32244-18-2

Pubblicato nel mese di dicembre 2024



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons
Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 4.0
Internazionale.

Tutti i diritti sono riservati.

Qualsiasi riproduzione, anche parziale e sotto qualsiasi forma,
è vietata senza l'autorizzazione dell'Ateneo.

Copyright © 2024 Ateneo Internazionale - Università per Stranieri di Siena

RAYMOND SIEBETCHEU

L'ITALIANO IN CONTATTO CON LE LINGUE
AFRICANE.
UN PONTE LINGUISTICO PER IL DIALOGO
CULTURALE E SCIENTIFICO

L'Africa è un'area del pianeta non sufficientemente valorizzata in termini di diffusione e didattica dell'italiano. Una delle ragioni di tale differenza di attenzione è dovuta alla minore mole documentaria (Sori 2001), a sua volta effetto del diverso grado di visibilità che ha caratterizzato l'arrivo e la presenza italiana in questo spazio geografico. Anche la precarietà nella quale versano alcune aree del continente non ha consentito un maggior coinvolgimento delle popolazioni locali nell'apprendimento dell'italiano (Siebetcheu 2021a). Tale situazione è enfatizzata dall'assenza di una vera e propria politica linguistica a favore della diffusione dell'italiano in questo continente, come d'altronde in altre aree del mondo (Coccia *et al.*, 2021), nonostante la fortissima motivazione degli studenti africani e gli interventi mirati degli ultimi anni. In realtà, a dispetto del numero limitato di italiani ivi presenti – appena 1,2% sui circa 6 milioni complessivi residenti nel mondo (Fondazione Migrantes 2024) – l'Africa è una delle poche aree del pianeta con un pubblico di italiano costantemente in crescita. E questo, nonostante la crisi economica globale che ha determinato la chiusura di molti dipartimenti di italianistica e un forte calo di studenti in varie università del mondo, anche nelle aree geografiche con un forte e storico radicamento della comunità italiana, come dimostrato dall'ultima indagine su scala globale relativa all'italiano nel mondo (Coccia *et al.*, 2021). Dal 2010 al 2020, il pubblico di italiano in Africa si è in

effetti raddoppiato passando da 100 mila a 200 mila studenti, nonostante la carenza in risorse umane e logistiche, e a dispetto delle ricadute negative del Covid-19 sulla didattica dell'italiano in questo continente. Nell'ultimo decennio alcune indagini specifiche al contesto africano hanno confermato la crescita dell'italiano in Africa analizzando in modo sistematico il profilo degli studenti e dei docenti di italiano, nonché le metodologie e gli strumenti didattici utilizzati (Kuitche 2014; Siebetchu 2021b).

Oltre al contesto attuale, grazie alla storica presenza italiana, molto trascurata dal punto di vista linguistico, sono nate in questo continente le varietà di contatto tra l'italiano e le lingue africane (Ricci 2005; Siebetchu 2019; Siebetchu 2018a; Turchetta 2015) così come i vari italianismi nelle lingue africane (Mioni 1988; Voigt 2007; Banti/Vergari, 2008; Tosco 2008; Beyene 2011; Hoffmann 2013) e africanismi, neoesotismi e migratismi nella lingua italiana (Salvatore 2012; Ricci 2015; Ricci 2017a; Ferrari 2023). Ci preme ricordare, a questo proposito, gli studi di Armando Gnisci (1992, 1996, 1998), primo studioso a segnalare l'esistenza nascente della Letteratura italiana della migrazione. Altri temi che stanno destando molta attenzione sono rispettivamente la questione delle politiche linguistiche ed educative dell'Italia durante il periodo coloniale nel Corno d'Africa e in Libia (Ricci 2005; Pizzoli 2018; Siebetchu 2021b; Siebetchu 2021c), nonché quella della didattica e della manualistica di italiano per gli indigeni, sempre in epoca coloniale (Palermo 2015; Ricci 2017b; Ricci/Siebetchu 2019; Siebetchu 2021b).

Un ruolo importante è stato svolto dagli studiosi italiani durante il periodo dell'AFIS – Amministrazione Fiduciaria dell'Italia in Somalia (dal 1950 al 1960). Pure usando l'italiano come lingua della scolarizzazione, il compito degli studiosi non era di italianizzare il paese, attraverso strumenti repressivi come era avvenuto nel periodo coloniale, bensì di creare le condizioni affinché la Somalia potesse aver una lingua dotata di un sistema di scrittura. I successivi percorsi di alfabetizzazione hanno consentito ai somali di avere una lingua locale come lingua ufficiale e dell'educazione (AA.VV., 1994; Puglielli 1994). Pur avendo giocato un importante ruolo di mediazione linguistica e culturale nel processo di 'somalizzazione' della popolazione locale, la lingua italiana, attraverso le sue istituzioni, non ha saputo e/o voluto rimanere sul territorio almeno in quanto 'lingua amica'. Sulla base di questa esperienza (post) coloniale, alcuni studi focalizzano l'attenzione sul comportamento linguistico degli italo-africani attualmente residenti nel Corno d'Africa (Revelli 2019). Se il Corno d'Africa è stato il teatro di un processo di colonizzazione di vario tipo, tra cui anche linguistico, il Sudafrica ha accolto alla fine della Seconda Guerra Mondiale oltre un centinaio di prigionieri di guerra italiani. Per questo motivo, ancora oggi, il Sudafrica è il paese che accoglie il maggior numero di italiani in Africa (ben 40 mila residenti, praticamente più della metà). Questa importante presenza demografica, fortemente radicata nel paese è il motivo dei primi studi sull'uso e la percezione dell'italiano da parte degli italo-sudafricani di seconda e terza generazione (Marchetti-Mercer/Virga

2023).

Dalle ricadute linguistiche della storica e attuale presenza italiana in Africa, si affiancano le dinamiche socioculturali, sociolinguistiche ed edulinguistiche legate alla presenza africana in Italia negli ultimi decenni. La presenza delle comunità immigrate africane, come le altre comunità straniere, ha in effetti contribuito ad ampliare lo spazio linguistico italiano globale, con le lingue immigrate provenienti da questo continente (Amoruso 2002; Baldo 2017; Goglia 2021; Guerrini 2006; Maffia 2023; Mosca 2006; Scelta 2022; Siebetcheu 2018b; Siebetcheu 2020). Questa nuova pluralità idiomatica delle lingue immigrate (africane) è fortemente viva e visibile nelle famiglie, nelle scuole, nei panorami linguistici urbani e in altri contesti (Bagna/Barni/Siebetcheu 2004; Chini 2004; Chini/Andorno 2018; Fusco 2017; Vedovelli 2017). Ma lo spazio linguistico degli immigrati africani e dei loro figli non è chiuso e limitato alle lingue africane, bensì è aperto all'italiano e alle varietà dialettali della Penisola. In riferimento all'italiano, molti studi e molte indagini europee hanno affrontato la questione della lingua italiana per i cittadini con background migratorio, tra cui anche gli africani, in diversi contesti e per diversi motivi (scuola, ambito socio-professionale, centri di accoglienza, carceri, richiesta di cittadinanza, ambito sportivo, ecc.) (Barni/Villarini 2001; Barni 2023; Beacco/Little/Hedges 2014; Benucci/Grosso, 2021; Consiglio d'Europa 2022a, Consiglio d'Europa 2022b; Machetti/Siebetcheu, 2017; Maffia 2023; Siebetcheu 2020). Gli studiosi di educazione linguistica pongono inoltre la loro attenzione sugli immigrati con un grado più o meno elevato di analfabetismo nonché sulle questioni legate all'intercultura (Caon *et al.* 2018; Caon/Brichese, 2019; Minuz 2005; Siebetcheu 2021d). Per quanto riguarda i dialetti, alcuni studi si stanno concentrando sull'uso dei dialetti italiani da parte delle popolazioni immigrate in Italia, tra cui anche quelle africane (Goglia/Wolny 2022). Di fronte a questo scenario, l'italiano diventa per i figli degli immigrati una lingua identitaria e non esclusivamente lingua oggetto di apprendimento formale. Tale lingua non rappresenta né una lingua madre, né una lingua straniera, ma una lingua che contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove l'individuo costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica (Vedovelli 2010).

Sulla scia di queste considerazioni teoriche, questo volume si prefigge di fornire uno sguardo di insieme, storico e attuale, sulle principali ricerche, concluse e in corso, relative alle diverse tematiche legate alle questioni (socio)linguistiche ed edulinguistiche inerenti alla lingua italiana in Africa e alle lingue africane in Italia.

PRESENTAZIONE DEL VOLUME

Il presente volume raccoglie alcuni contributi, selezionati con il filtro di un doppio referaggio anonimo, presentati in occasione del convegno *La lingua italiana in Africa. L'Africa nella lingua italiana*, tenutosi il 3 e il 4 novembre 2021 presso l'Università per Stranieri di Siena.

Il volume è articolato in tre sezioni: *L'italiano in Africa, l'italiano degli africani; Le lingue africane in Italia; Italia-Africa: contatto linguistico e culturale*. I contributi, che propongono delle ricerche di taglio quantitativo e/o qualitativo, fanno riferimento a diversi approcci metodologici: analisi dei dati demo-statistici, questionari sociolinguistici, interviste, analisi dei corpora, osservazione partecipante, ricerche etnografiche e consultazione dei documenti d'archivio.

La sezione intitolata *L'italiano in Africa, l'italiano degli africani* raccoglie contributi che affrontano i temi della diffusione e della didattica dell'italiano in Africa nonché l'apprendimento dell'italiano da parte degli africani in Italia. Vengono inoltre esplorati gli atteggiamenti e la percezione rispetto alla lingua italiana da parte dei discendenti degli italiani e degli italo-africani attualmente residenti in Africa.

Il contributo di **Raymond Siebetchu** si prefigge di ripercorrere sinteticamente la storia dell'insegnamento della lingua italiana in Africa negli ultimi 150 anni partendo dal periodo coloniale fino alla situazione attuale. Nell'illustrare le implicazioni dell'insegnamento dell'italiano come *lingua coloniale* (prima), e come *lingua straniera* (oggi), l'obiettivo del lavoro è quello di osservare come sono cambiati, se sono cambiati, i metodi di insegnamento della lingua, il profilo e la percezione dei docenti nonché gli strumenti e i manuali didattici usati nell'ultimo secolo e mezzo in questo continente. A partire da indagini condotte sul campo, il contributo di **Luisa Revelli** si propone di delineare spazi e ruoli dell'italiano nell'Eritrea contemporanea, con specifico focus sulla realtà sociolinguistica della capitale Asmara. In questa prospettiva viene adottato un paradigma interpretativo che, nel delineare alcuni tratti caratteristici delle varietà d'italiano rappresentate all'interno dei variegati e plurali repertori dei parlanti, identifica i differenti ruoli assunti dall'italiano, di volta in volta lingua materna, seconda, straniera, etnica o scolastica; codice culturale, identitario, evanescente, laterale o veicolare; trasversalmente comunque sempre lingua migrante. **Maria Chiara Marchetti e Anita Virga**, dal loro canto, illustrano i principali risultati di uno studio che ha coinvolto gli italiani di seconda e terza generazione in Sudafrica. La ricerca si prefigge di esplorare il senso di appartenenza e di italianità degli italo-sudafricani residenti in Sudafrica. Le autrici approfondiscono in modo specifico la percezione degli informanti rispetto alla lingua italiana. Viene inoltre illustrato il contributo delle istituzioni per la promozione della lingua italiana in Sudafrica, come la Dante Alighieri e le università locali, per incoraggiare gli italiani di seconda e terza generazione a studiare l'italiano. Lo studio di **Paolo Miccoli** vuole contribuire al programma di ricerca sulla *Toponomastica coloniale comparata* diretto da Thomas Stolz e

Ingo H. Warnke (Università di Brema), con lo scopo non solo di fornire dati e analisi in relazione all'esperienza coloniale italiana, ma anche di contribuire all'elaborazione teorica. Nel focalizzare l'attenzione sui macroesoni, l'intento della ricerca è che i risultati possano in futuro essere utili a coloro che vogliono indagare in senso critico la prospettiva colonialista, anche al fine di riscoprire il punto di vista dei popoli indigeni. **Roberto Vetrugno**, nella sua trattazione, presenta i risultati delle prime indagini relative agli spogli della Serie "Segreteria Studenti" e "Esami" dell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia. Grazie ai dati raccolti (ora in fase di digitalizzazione), relativi ai paesi di provenienza degli studenti dal 1926 ai primi anni Ottanta, è possibile conoscere gli iscritti di origine africana nel corso del Novecento e analizzare le loro produzioni scritte: ciò consente un'inedita osservazione di errori di italiano L2 in chiave diacronica. **Pierre Nguesso** propone i risultati preliminari di una ricerca dottorale, ancora in corso, sul ruolo della dimensione gestuale nei manuali di italiano in uso nelle scuole camerunensi. Nel ricordare i principali studi legati alla gestualità nella didattica dell'italiano a stranieri, l'autore propone un'analisi di alcuni manuali di italiano usati nelle scuole camerunensi. Dall'analisi emerge la necessità di sensibilizzare i docenti e gli autori dei manuali rispetto all'importanza degli aspetti culturali in generale e della cinesica in particolare nei loro percorsi didattici.

La sezione dedicata alle *Lingue africane in Italia* illustra la presenza e il radicamento delle lingue africane in vari contesti della società italiana (scuola, chiesa, letteratura, associazioni) determinando di fatto il loro ruolo nei processi di mediazione linguistica e culturale.

Francesco Goglia, nel suo studio, si concentra sulla questione del mantenimento linguistico nelle comunità di immigrati in Italia, anche attraverso il coinvolgimento attivo dei loro membri ad esempio nei percorsi di insegnamento di tali lingue. Nel focalizzare l'attenzione sulla comunità di nigeriani igbo a Padova, l'autore analizza il repertorio linguistico ristrutturato di questa comunità offrendo ulteriori osservazioni sullo shift linguistico attraverso la prima e la seconda generazione. **Gianluca Baldo** presenta alcuni risultati di una ricerca molto più ampia legata al progetto Impact FVG 2014-20 che ha come oggetto l'analisi del plurilinguismo dei minori con background migratorio, ovvero i discendenti delle famiglie immigrate, in Friuli-Venezia Giulia. Il contributo si propone di indagare se e in quale maniera il plurilinguismo tocchi i nuclei familiari di origine africana, con particolare riferimento ai paesi più rappresentati dell'area centromeridionale del continente, nella fattispecie il Ghana. Lo studio di **Marta Maffia** e **Aline Pons** intende approfondire il caso specifico della comunità più numerosa di immigrati nelle chiese valdesi e metodiste in Italia, quella ghanese. Il twi, varietà veicolare della lingua akan e prima lingua franca del Ghana, è infatti attestato nelle celebrazioni di 17 delle chiese indagate, affiancato spesso dalla lingua inglese. Il contesto ecclesiastico, quindi, si afferma come luogo privilegiato di mantenimento della lingua d'origine, la quale assume il ruolo di varietà alta all'interno del repertorio comunitario, usata in maniera funzionalmente analoga

rispetto alla lingua italiana. Contrariamente a quanto ipotizzato dalla prima stagione critica, la scrittura collaborativa nella letteratura migrante non è stata un'esperienza limitata nel tempo e causata da una presunta impossibilità iniziale di prendere parola da parte degli immigrati. Il contributo di **Jacopo Ferrari**, guardando al caso degli autori immigrati dall'Africa e restringendo il campo d'indagine all'ultimo decennio, si concentra su alcune autobiografie collaborative, al fine di rilevare se, trent'anni dopo i primi pionieristici romanzi scritti a più mani, i metodi e la prassi della cooperazione siano effettivamente rimasti invariati. L'analisi presta poi attenzione al rapporto tra gli autori e la lingua italiana, notando, in particolare, la presenza in questi romanzi di numerosi migratismi, prestiti di necessità che rimandano ad aspetti peculiari della cultura africana di provenienza. **Monica Biasiolo**, dal suo canto, focalizza l'attenzione sulle tracce linguistiche africane negli scritti di uno scrittore italiano. A partire da uno spoglio degli scritti di Marinetti, l'autrice mostra come alcuni di questi presentino un lessico che ingloba anche lemmi della lingua araba. Oltre che ad un inquadramento di questa particolare forma di "immigrazione linguistica" o, meglio, di "poliedricità lessicale" della pagina marinettiana, il contributo traccia il repertorio linguistico africano di Marinetti considerandone non solo l'uso e le implicazioni linguistiche dell'arabo nella produzione marinettiana, dove processi di translitterazione sono ben visibili, ma anche i riscontri nell'ambito della poetica della lingua del "primitivo" nell'avanguardia futurista.

La terza sezione dal titolo *Italia-Africa: contatto linguistico e culturale* raccoglie contributi che affrontano il tema del contatto linguistico tra l'italiano e le lingue africane da prospettive di analisi molteplici che richiamano a diverse anime della ricerca linguistica, letteraria e semiotica.

Il contributo di **Orlando Paris** si concentra sui "meccanismi discorsivi" che caratterizzano il razzismo scientifico con l'obiettivo di comprenderne le dinamiche dimostrative, i postulati e le retoriche, in altre parole decostruire il congegno che lo ha sorretto. Attraverso le sue riflessioni, l'autore intende perlustrare la stretta e complessa relazione che intercorre tra scienza, razzismo e fotografia durante il Ventennio fascista. L'idea è di porsi in una prospettiva d'analisi che ha l'ambizione di comprendere come la nozione di "razza" abbia cominciato ad operare come un apparato concettuale in grado di erigere un impianto ideologico che durante il periodo coloniale fascista è stato capace di giustificare segregazione, provvedimenti discriminatori, leggi restrittive della libertà e deportazioni. Lo studio di **Akieudji Colbert** muove dal postulato secondo il quale la letteratura odeporea ha lasciato impronte nella lingua italiana e si prefigge di analizzare le suddette tracce, ossia gli effetti del suo sviluppo sulla lingua italiana da un doppio punto di vista sincronico e diacronico. Sulla scia del primo testo su questo tema, *Fino a Dogali* (1889) di Alfredo Oriani, protraendosi fino ai primi anni Duemila, l'autore fa notare la presenza di numerosi fenomeni linguistici derivati dalla letteratura odeporea sull'Africa, dall'etnonimia alla lessicalizzazione e alla semantizzazione. **Wafaa El Beih**, nel suo saggio, prende in esame l'uso della lingua

italiana nella società egiziana otto-novecentesca, quest'ultima fortemente legata alla cultura italiana. Il contributo si concentra in particolare sulle commedie scritte in italiano nell'Egitto del XIX, in particolare il modello del drammaturgo italo-egiziano James Sanua. Le commedie trattate, *Il marito infedele* e *La principessa alessandrina* mostrano interessanti caratteri linguistici che variano tra un italiano ottocentesco e un modello tardo della lingua franca. La ricerca presentata da **Ibraam Abdelsayed e Francesca Marcucci** si propone di esaminare le dinamiche di arricchimento lessicale nell'arabo-egiziano, e in particolare, quelle che riguardano l'introduzione di nuovi prestiti non precedentemente attestati in opere lessicografiche autorevoli. Oltre all'analisi dei nuovi prestiti, il contributo fa luce sui prestiti storici, già attestati nei dizionari mono- e bilingue, che ricorrono ancora oggi nell'uso dei parlanti. Anche **Aisha Nasimi e Adriano Gelo** si occupano di arabismi, ma focalizzano l'attenzione sulla percezione dei parlanti della Sicilia odierna rispetto all'influenza linguistica araba. Il contributo mira pertanto ad individuare le tracce dell'influenza della lingua araba nella percezione dei parlanti delle varietà regionali del siciliano di oggi, ripercorrendo le caratteristiche principali della varietà del 'siculo-arabo' attraverso un'indagine che ha coinvolto i parlanti nativi delle varietà siciliane.

Nel licenziare il volume desidero ringraziare il DISU – Dipartimento di Studi Umanistici – e il suo Direttore, Giuseppe Marrani, per avere inserito il Convegno internazionale da cui deriva questo volume tra i “Grandi eventi” del DISU. Un sincero ringraziamento al Rettore Tomaso Montanari per il sostegno morale e la partecipazione ai lavori del convegno. Ringrazio anche la Vice direttrice del DISU, Beatrice Garzelli, per la partecipazione alla giornata inaugurale del convegno. Ringrazio sentitamente Massimo Vedovelli per il supporto scientifico. Vorrei ringraziare specialmente i colleghi e le colleghe del Comitato organizzatore (Carla Bagna, Caterina Ferrini, Rosalia Guidoni, Matteo La Grassa, Sabrina Machetti, Orlando Paris, Paola Savona, Ibram Gergis Mansour, Raymond Siebetcheu) e del Comitato scientifico (Colbert Akieudji, Carla Bagna, Giorgio Banti, Monica Barni, Federica Guerini, Gilles Kuitche, Sabrina Machetti, Flaviano Pisanelli, Raymond Siebetcheu, Barbara Turchetta, Massimo Vedovelli, Andrea Villarini) il cui lavoro ha consentito di invitare a Siena importanti studiosi italiani e stranieri, i cui interessi di ricerca sono legati agli studi relativi all'italiano in Africa e alle lingue africane in Italia. Un sentito ringraziamento ai relatori esterni invitati (Giorgio Banti, Cristina Ali Farah, Kossi Komla-Ebri, Barbara Turchetta). Ringrazio in modo particolare i colleghi e le colleghe dei vari uffici coinvolti nell'organizzazione del convegno e il cui impegno ha contribuito al successo del convegno. Un grazie molto sentito a: Olga Perrotta, Paola Giachi, Veronica Cerini, Laura Benedetti e Laura Fattorini. Ringrazio anche Simone Madioni e Giovanni Ronchitelli dei Servizi audiovisivi. Un grazie particolare ai servizi tecnici e all'Ufficio comunicazione. Rivolgo, infine, un sincero ringraziamento al Comitato Scientifico della Collana Studi e Ricerche dell'Università per Stranieri di Siena, che ha accettato

di ospitare questo volume e al Comitato di Redazione della Collana, in particolare a Eugenio Salvatore, per il prezioso lavoro durante tutte le fasi della pubblicazione.

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. 1994 = AA.VV., *Lingua, pensiero scientifico e interculturalità: l'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei.
- Amoruso 2002 = Chiara Amoruso, *La comunità ivoriana a Palermo. Frammenti stranieri di una imagine urbana*, in Mari D'Agostino (a cura di), *Percezioni dello spazio e spazio della percezione. La Variazione linguistica fra nuovi e vecchi strumenti di analisi*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, pp. 111-133.
- Bagna/Barni/Siebetcheu 2004 = *Toscane Favelle. Lingue immigrate in provincia di Siena*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Barni 2023 = Monica Barni, *Valutare le competenze nelle L2. Teorie, metodi, strumenti, politiche linguistiche*, Roma, Carocci.
- Barni/Villarini 2001 = Monica Barni / Andrea Villarini (a cura di), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri in Italia. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Milano, FrancoAngeli.
- Baldo 2017 = Gianluca Baldo, *Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo*, in «Italiano LinguaDue», n. 2., pp. 121-161.
- Banti/Vergari 2008 = Giorgio Banti / Moreno Vergari, *Italianismi lessicali in saho*, in «Ethnorêma», 4, pp. 67-93.
- Beacco/Little/Hedges 2014 = Jean Claude Beacco / David Little / Chris Hedges, *Linguistic integration of adult migrants. Guide to policy development and implementation*, Strasbourg, Council of Europe.
- Benucci/Grosso 2021 = Antonella Benucci / Giulia Grosso, *Mediazione linguistico-culturale e didattica inclusiva*, Torino, Utet.
- Beyene 2011 = Yacob Beyene, *I prestiti italiani in amarico e tigrino*, in «Rassegna di Studi Etiopici», Vol. 3 (46), pp. 97-140.
- Caon/Brichese 2019 = Fabio Caon / Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Loescher Editore.
- Caon et al. 2018 = Fabio Caon et alii (a cura di), *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e sudanesi*, Venezia, Venice University Press.
- Chini 2004 = Marina Chini, *Plurilinguismo e immigrazione. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, FrancoAngeli.
- Chini/Andorno = Marina Chini / Maria Cecilia Andorno (a cura), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, Milano, FrancoAngeli.
- Coccia et al. 2021 = Benedetto Coccia et alii (a cura di) *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...*, Roma, Apes
- Consiglio d'Europa 2022a = Consiglio d'Europa, *Supporto linguistico per rifugiati adulti: Il toolkit del Consiglio d'Europa*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.
- Consiglio d'Europa 2022b = Consiglio d'Europa, *Alfabetizzazione e apprendimento della seconda lingua per l'integrazione linguistica dei migranti adulti*, Strasburgo, Consiglio d'Europa.

- Ferrari 2023 = Jacopo Ferrari, *Parole migranti in Italiano*, Milano, Milano University Press.
- Fondazione Migrantes 2024 = Fondazione Migrantes (a cura di), *Rapporto Italiani nel Mondo 2024*, Todi, Tau editrice
- Fusco 2017 = Fabiana Fusco, *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci.
- Gnisci 1992 = Armando Gnisci, *Il rovescio del gioco*, Roma, Carucci editore
- Gnisci 1996 = Armando Gnisci, *La letteratura dell'immigrazione*, in *Cultura e culture degli italiani*. Atti del Convegno di studi A.I.S.L.L.I (Perugia, Palazzo Gallenga, 18-19 maggio 1995), Perugia, Guerra, pp. 67-73.
- Gnisci 1998 = Armando Gnisci, *La letteratura italiana della migrazione*, Roma, Lilit.
- Goglia 2021 = Francesco Goglia, *Migrazione secondaria e repertori linguistici complessi: il caso degli italo-nigeriani in Inghilterra*, Studi AltLA, Milano, Officinaventuno, pp. 185-198.
- Goglia/Wolny 2022 = Francesco Goglia / Matthias Wolny (eds), *talo-Romance Dialects in the Linguistic Repertoires of Immigrants in Italy*, Palgrave.
- Guerrini 2006 = Federica Guerrini, *Language Alternation Strategies in Multilingual Settings. A Case Study: Ghanaian Immigrants in Northern Italy*, Bern, Peter Lang.
- Hoffmann 2013 = Saul Hoffmann, *Il lascito linguistico italiano in Dodecaneso, Libia e Corno d'Africa: L2, pidgin e prestiti*, Tesi di Laurea, Pavia, Università di Pavia.
- Machetti/Siebetcheu 2017 = Sabrina Machetti / Raymond Siebetcheu, *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*, Bologna, il Mulino
- Maffia 2023 = Marta Maffia, *Analfabetismo, abilità orali e lingue seconde. Uno studio su senegalesi apprendenti di italiano L2*, Studi AltLA, Milano, Officinaventuno.
- Marchetti-Mercer/Virga = Maria Chiara Marchetti-Mercer / Anita Virga, *The Italian Diaspora in South Africa. Nostalgia, Identity, and Belonging in the Second and Third Generations*, London, Routledge.
- Minuz 2005 = Fernanda Minuz, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Mioni 1988 = Alberto Mioni, *Italian, English, Loanwords in Somali*, in Annalisa Puglielli (ed), *Third International Congress of Somali Studies*, Roma, Pensiero Scientifico, pp. 36-42.
- Mosca 2006 = Monica Mosca, *Varietà dialettale piemontese nelle esperienze linguistiche di immigrati*, in Emmanuele Banfi et alii (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*, Perugia, Guerra edizioni, pp. 221-243.
- Palermo 2015 = Massimo Palermo, *Linguistica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Pizzoli 2018 = Lucilla Pizzoli, *La politica linguistica in Italia. Dall'unificazione nazionale al dibattito sull'internazionalizzazione*, Roma, Carocci.
- Puglielli 1994 = Annalisa Puglielli, *Il progetto sulla lingua somala: obiettivi e metodi* in AA.VV., *Lingua, pensiero scientifico e interculturalità: l'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, pp. 31-44.
- Revelli 2019 = Luisa Revelli, *Italo fonie migranti del Corno d'Africa: immaginari sociolinguistici meticci*, in «Italiano LinguaDue», n. 2., pp. 77-92.
- Ricci 2005 = Laura Ricci, *La lingua dell'impero. Comunicazione, letteratura e propaganda nell'età del colonialismo italiano*, Roma, Carocci.
- Ricci 2015 = Laura Ricci, *Neoislamismi e altri 'migratismi' nei romanzi di Amara Lakhous*, in «Carte di viaggio. Studi di lingua e letteratura italiana», VIII, pp. 115-141.
- Ricci 2017a = Laura Ricci, *Parole migrate nel lessico italiano. Neoesotismi dal blog 2G Yalla Italia*, in Massimo Vedovelli (a cura di), *L'Italiano dei nuovi italiani*, Roma, Bulzoni, pp. 127-145.
- Ricci 2017b, *La debole "italificazione" delle ex colonie italiane. Sulla manualistica didattica in Libia e nel Corno d'Africa*, in «Testi e Linguaggi», 11, pp. 87-100.
- Ricci/Siebetcheu 2019 = Laura Ricci / Raymond Siebetcheu, *L'Italiano in Africa: ex colonie, vecchie e nuove aree di emigrazione*, in Carla Bagna / Laura Ricci (a cura di), *Il mondo dell'italiano. L'italiano nel mondo*, Pisa, Pacini, pp. 193-204.
- Salvatore 2012 = Gianfranco Salvatore, *Parodie realistiche. Africanismi, fraternità e sentimenti identitari nelle canzoni moresche del Cinquecento*, in *Kronos* 14, pp. 97-130.

- Scelta 2022 = Roberta Scelta, *Dinamiche di language shift & maintenance in contesto migratorio. Uno studio di caso: ghanesi a Palermo*, Tesi di Laurea, Siena, Università per Stranieri di Siena.
- Siebetcheu 2018a = Raymond Siebetcheu, *La varietà semplificata di italiano nel Corno d'Africa in epoca coloniale: un indigenous talk?* in Carla Carotenuto et alii (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, Macerata, EUM, pp.173-189.
- Siebetcheu 2018b = Raymond Siebetcheu, *Le lingue bamiléké in Italia: repertori e atteggiamenti linguistici nella comunità camerunense*, in Alberto Manco (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*, Milano, Officinaventuno, pp. 339-353.
- Siebetcheu 2019 = Raymond Siebetcheu, *Le camfranglais en Italie: appropriation et attitudes linguistiques*, in Raymond Siebetcheu / Sabrina Machetti (éds), *Le camfranglais dans le monde global: Contextes migratoires et perspectives sociolinguistiques*, pp. 85-138.
- Siebetcheu 2020a = Raymond Siebetcheu, *Atteggiamenti linguistici dei camerunensi in Italia*, in Silvia Dal Negro / Antonietta Marra (a cura di), *Lingue minoritarie. Tra localismi e globalizzazione*, Milano, Studi AIItLA 11, pp. 231-245.
- Siebetcheu 2020b = Raymond Siebetcheu (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e Didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic dynamics and language teaching in sports*, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena.
- Siebetcheu 2021a = Raymond Siebetcheu, *Le politiche linguistiche nell'Unione africana*, in Sandro Caruana et alii (a cura di), *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, in «EL.LE», pp. 421-432.
- Siebetcheu 2021b = Raymond Siebetcheu, *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre)coloniale agli scenari futuri*, Pisa, Pacini.
- Siebetcheu 2021c = Raymond Siebetcheu, *La politique linguistique coloniale italienne dans la Corne de l'Afrique*, Cahiers du CRINI n°2, 2021, *Droit et langue: pourquoi et comment des exceptions juridiques et linguistiques territoriales ?*, url : <https://crini.univ-nantes.fr/cahiers2-siebetcheu>
- Siebetcheu 2021d = Raymond Siebetcheu, *Alfabetizzazione e educazione linguistica in Africa. Tra precarietà e creatività linguistica*, in «Lingue e Linguaggi», vol. 41, pp. 49-66;
- Sori 2001 = Ercole Sori, *L'emigrazione italiana in Europa tra Ottocento e Novecento. Note e riflessioni*, in «Studi Emigrazione», XXXVIII, 142, pp. 259-95.
- Tosco 2008 = Mauro Tosco, *A case of weak romancisation: Italian in East Africa*, in Thomas Stolz / Dik Bakker / Rosa Salas Palomo (eds.), *Aspect of Language Contact. New Theoretical Methodological and Empirical Findings with special Focus on Romancisation process*, Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 377-98.
- Turchetta 2005 = Barbara Turchetta, *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- Vedovelli 2017 = Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne.
- Vedovelli 2010 = Massimo Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Roma, Carocci.
- Voigt 2008 = Rainer Voigt, *Italian language in Ethiopia and Eritrea*, in Siegbert Uhlig (ed.), *Encyclopaedia Aethiopia*, vol. 3, Wiesbaden, Harrassowitz, pp. 222a-224a.

PRIMA PARTE

**L'ITALIANO IN
AFRICA.
L'ITALIANO DEGLI
AFRICANI**

RAYMOND SIEBETCHEU

L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA
ITALIANA IN AFRICA.
DAL PERIODO COLONIALE
AL CONTESTO ODIERNO

1. PREMESSA

Il presente contributo si prefigge di ripercorrere sinteticamente la storia dell'insegnamento della lingua italiana in Africa negli ultimi 150 anni partendo dal periodo coloniale fino alla situazione attuale. Obiettivo del lavoro è quello di osservare come sono cambiati, se sono cambiati, i metodi di insegnamento della lingua, il profilo e la percezione dei docenti nonché gli strumenti e i manuali didattici usati nell'ultimo secolo e mezzo in questo continente.

Se nel periodo coloniale si notava una presenza demografica italiana piuttosto consistente in Africa (oltre 600 mila nel 1939), nel contesto attuale sono 70 mila, cioè circa 10 volte in meno (Siebetcheu 2021). Questo dato ci spinge a chiederci se c'è un legame (positivo o negativo) tra l'insegnamento della lingua italiana in Africa e il numero degli italiani ivi residenti. Nel contributo ci chiediamo infine cosa implica l'insegnamento dell'italiano come *lingua coloniale*, da una parte e come *lingua straniera* dall'altra. Per un approfondimento sul profilo degli studenti e sugli enti di diffusione dell'italiano in Africa nel contesto attuale, ma anche sulla diffusione dell'italiano in Africa nel periodo precoloniale, rimandiamo a Siebetcheu (2021).

2. QUADRO METODOLOGICO DI RIFERIMENTO

Il contributo si suddivide in due parti: contesto storico e situazione attuale. I dati relativi alla parte storica si riferiscono principalmente ad alcuni risultati della ricerca sulla didattica della lingua italiana dal periodo coloniale (Siebetcheu 2021). I dati relativi alla situazione attuale si basano su una ricerca quali-quantitativa che ha coinvolto 261 docenti di italiano residenti in 16 paesi africani. I dati sono stati raccolti attraverso due strumenti di rilevazione: intervista (54 docenti) e questionario (207 docenti). L'obiettivo è quello di confrontare i dati quantitativi basati sulle autodichiarazioni e i dati qualitativi derivanti dalla percezione e l'esperienza di docenti e dirigenti scolastici che risiedono da diversi anni in questo continente. Il questionario (inviato ai docenti tramite un link di Google modulo) è strutturato in 4 sezioni (profilo anagrafico, profilo linguistico, percorso formativo e scelte didattiche) ed è composto da 25 domande, di cui 22 chiuse e 3 aperte.

Per la raccolta dei dati qualitativi sono stati coinvolti docenti operanti in Africa in diversi enti tra cui università, scuole italiane, scuole locali, lettori di italiano, Istituti Italiani di Cultura e comitati Dante Alighieri. Tali interviste sono state svolte a distanza tramite videoconferenza usando varie applicazioni, tra cui Skype, Google Meet, o secondo la modalità faccia-a-faccia, avvenuta direttamente in Africa (ad esempio in Camerun, Gabon, Senegal e Tunisia). I quesiti posti ai nostri testimoni privilegiati si riferiscono agli aspetti didattici (numero, profilo e motivazione degli studenti; numero, profilo e formazione dei docenti, sillabi, materiali didattici, aspetti metodologici). Il contributo illustra infine alcuni dati relativi alla motivazione allo studio dell'italiano in Africa, riprendendo uno studio precedente (Siebetcheu, 2021) che ha coinvolto 1.170 studenti africani.

3. L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO NEL PERIODO COLONIALE

La posizione dell'Italia come nazione colonizzatrice in Libia e nel Corno d'Africa consentì una diffusione dell'italiano senza influenza esterna, anche se con ostacoli di altri tipi. In realtà, l'uso dell'italiano costituiva una sfida anche per gli italiani, sia perché l'italiano era appena diventato un elemento fondante dell'identità nazionale, quando molti italiani erano ancora dialettofoni e analfabeti (cfr. De Mauro 1963), sia perché in contesto coloniale la voglia degli indigeni di imparare una 'lingua imposta' non era sempre proporzionale alla voglia di insegnare tale lingua da parte degli italiani, naturalmente quando c'erano le condizioni per insegnare. In queste aree, per gli italiani era quindi prioritario mantenere la lingua italiana, come recita, d'altronde il punto 7 del Decalogo dell'italiano all'estero: "Educa i figli tuoi nel culto dell'Italia. Obbligali a parlare, leggere e scrivere la lingua paterna e a studiare la storia d'Italia; inviali di preferenza alle scuole italiane; compra buoni libri italiani" (Lega Navale 1913: 13). Più che l'istruzione, importava rivolgere agli indigeni una costante opera di propaganda e repressione linguistica.

3.1. Libia

Secondo Paggi e Roumani (2012), durante il dominio degli Ottomani, cioè alcuni decenni prima della colonizzazione italiana avvenuta nel 1911, c'erano già varie scuole italiane in Libia, in particolare quelle missionarie cristiane presenti dal 1870. Ma la comunità ebraica italiana, che voleva una moderna scuola elementare per i propri figli, decise di finanziare la sua istituzione nel 1876.

Anche se il modello educativo italiano in Libia sembrava essere orientato verso il mantenimento della lingua, della cultura e della religione locale, cioè l'Islam, la missione di 'incivilimento' era alla base del percorso formativo. L'uso delle lingue locali si notava da una parte attraverso il mantenimento delle scuole coraniche e dall'altra con l'insegnamento in lingua araba di varie discipline quali scienze islamiche, lingua araba, letteratura e storia. L'insegnamento delle altre discipline era impartito in italiano. Nel 1922 furono i libici a chiedere di estendere l'insegnamento della lingua italiana anche alle prime tre classi delle elementari. L'idea di impostare la didattica secondo le esigenze della popolazione locale è confermata dalla constatazione del sovrintendente all'istruzione in Tripolitana Angelo Piccioli:

Un giorno, visitando una piccola scuola sperduta in un'oasi del deserto, si accorse, dai quaderni degli alunni, che il maestro italiano assegnava temi molto più adatti a ragazzi che vivevano nei centri urbani. A questo punto, rivolto più al maestro che agli scolari, annunciò che avrebbe dettato lui un tema. Si recò alla lavagna e scrisse: "Raccontate una leggenda del vostro paese, nella quale agiscono uno o più animali". I bambini si misero al lavoro con inusitata letizia e il maestro finalmente capì quanto fosse culturalmente importante il folklore locale (Paggi/Roumani 2012).

Grazie alla scolarizzazione degli indigeni, l'italiano era la lingua più diffusa dopo l'arabo. Ricordiamo le perspicaci espressioni occasionali dei piccoli straccioni che accolsero lo scrittore Enrico Corradini: "una frotta di bambini arabi mi si mise tra' piedi e, riconosciuto in me un uomo italiano, si dette a ripetere in perfetto italiano: – Per Dio santo, non ho mangiato, viva l'Italia, viva il Re, viva lo statuto, dammi un soldo! – Sono i piccoli clienti della nostra penetrazione pacifica, il primo frutto della nostra opera d'assimilazione. Ma ahimè, quale infanzia abbandonata!" (Corradini 1911, *L'ora di Tripoli*, in Nardi/Gentili 2009: 115). Negli istituti della Tripolitana, gli allievi di religione musulmana erano ammessi nelle sezioni italo-arabe, previste nelle scuole elementari e nella scuola d'arti e mestieri. Anche in queste sezioni l'italiano era materia di base, nonché lingua d'uso comune dopo la lingua araba; ed era appresa, oltre che dagli indigeni, anche dagli europei di nazionalità non italiana, che trasferitisi nei territori delle colonie italiane, sentirono la necessità di apprendere l'italiano. I soldati italiani rimasero quindi molto sorpresi di sentire gli indigeni accoglierli salutandoli in lingua italiana. Di fronte all'intelligenza del popolo libico, l'auspicio era però di limitare l'istruzione alla scuola elementare per evitare che si emancipassero culturalmente diventando così 'pericolosi' per i colonizzatori. Il processo di incivilimento a cui si faceva riferimento aveva quindi come base un razzismo culturale e scolastico

che si prefiggeva di controllare e limitare le conoscenze fornite agli indigeni (Negash 2005; Pretelli 2016).

3.2. *Corno d'Africa*

Nel Corno d'Africa, come in altri territori africani, regnava un etnocentrismo culturale e linguistico. “La colonizzazione ha sistematicamente ostacolato lo sviluppo delle culture nazionali, imponendo ovunque, come lingua ufficiale, e spesso come lingua dell'istruzione pubblica, la lingua dei colonizzatori” (Triulzi 1979: 119). Il popolo africano era così costretto ad abbandonare la sua cultura, le sue lingue locali e, in alcuni casi, il processo di alfabetizzazione.

La politica educativa dell'Italia nel Corno d'Africa non era pensata per la crescita culturale individuale degli indigeni, bensì per gli interessi della potenza coloniale. Il dovere di “civilizzare” l'indigeno non era altro che lo strumento per promuovere gli interessi del colonizzatore. Così l'Italia optò per due principi antagonisti all'istruzione: l'istituzione delle scuole separate (discriminazione tra scuole per autoctoni e scuole per italiani) e l'istruzione limitata a quattro anni, che secondo De Mauro (1963) non consente di raggiungere uno stato di alfabetizzazione. Cagnetta (1979) ricorda l'emblematica presa di posizione del primo governatore civile dell'Eritrea, Ferdinando Martini, un letterato che era stato ministro dell'Istruzione dal 1892 al 1893, contro qualsiasi forma di insegnamento agli indigeni: in primo luogo per evitare in scuole miste, aperte a bianchi e neri, spiacevoli paragoni: “scuole miste di bianchi e neri, no, no, e poi no. L'indigeno, fanciullo, troppo più agile e pronto, ha l'intelligenza del fanciullo bianco; evitare dunque raffronti” (Cagnetta 1979: 23).

La politica educativa italiana si prefiggeva pertanto di:

mantenere l'indigeno legato alla terra, o farvelo ritornare dove, malauguratamente, se ne fosse allontanato, significa eliminare un altro pericolo sociale: vogliamo alludere alla formazione di quei pseudo-intellettuali indigeni che, ricevuta un'istruzione troppo europea nelle scuole, disdegnano di ritornare alla terra e che, con l'animo inquieto e pieno di illusioni, vanno alla caccia del piccolo impiego e della piccola retribuzione, destinati a divenire, con le disillusioni che la vita loro riserva, la facile e predisposta preda della convulsione sociale (De Leone 1937: 638).

Andrea Festa (1937) sostenne che i bambini autoctoni dovevano formarsi con la civiltà italiana per diventare dei protagonisti consapevoli per la difesa della cultura italiana. Per questo motivo, dovevano conoscere l'Italia, le sue glorie, la sua storia antica in modo da diventare delle milizie in grado di rispettare fedelmente la bandiera italiana: “Il resto, il leggere e lo scrivere, verrà certamente dopo; ma occorre saper ‘perdere tempo’ col sapone” (Festa 1937: 135). Addirittura, il libro era più pericoloso del fucile perché attraverso il libro gli indigeni potevano accedere alla conoscenza. L'affermazione “il leggere e lo scrivere, verrà certamente dopo” era chiaramente sarcastica in quanto i pedagogisti italiani dell'epoca sapevano benissimo, come ci insegnano gli studi di neurolinguistica, che più presto il bambino apprende a parlare,

leggere e scrivere, più facilmente e velocemente sviluppa le relative competenze linguistiche. Questa opportunità naturale dell'acquisizione linguistica era quindi negata agli africani. Nelle scuole per indigeni l'insegnamento dell'italiano si limitava alla soglia di quelle nozioni minime che avrebbero permesso loro di svolgere qualche lavoro, quasi sempre come domestici di militari o funzionari italiani. La frequenza scolastica spesso, infatti, si interrompeva appena i ragazzi erano in grado di lavorare.

3.3. Gli insegnanti di italiano nel periodo coloniale

Gli insegnanti che operavano presso le scuole africane erano classificati in tre categorie: il personale ecclesiastico (soprattutto le suore), i soldati e gli insegnanti veri e propri. “Solo nei primi decenni del Novecento giunsero nelle colonie i primi maestri laici provenienti dalle scuole italiane, anch'essi però privi di formazione specifica per affrontare il particolare contesto educativo” (Palermo 2015: 289). Alcuni insegnanti erano formati presso l'Università di Napoli l'Orientale, ma venivano quasi esclusivamente integrati nelle scuole medie, non frequentate dagli indigeni. Altri insegnanti erano indigeni: “No attention is paid to the progress of the school. It is left in the hands of a few Eritrean teachers. The work of the school is described as childish. It is only on occasions when visitors go to the school that the Italian teachers are present” (Pankhurst 1974: 375). Nel 1932, il Ministero, allo scopo di dare un assetto organico a quelle scuole elementari affidate per l'insegnamento, nella quasi totalità al personale religioso, aveva creato un ufficio tecnico ad Asmara per la sorveglianza didattica e disciplinare su tutti gli istituti primari (Festa 1937: 53). Bottai, governatore di Addis Abeba, ritenne questa idea da una parte “buona perché le Congregazioni religiose realizzano con scarsissimi mezzi ciò che non sarebbe possibile ottenere normalmente dalle Soprintendenze scolastiche con disponibilità di bilancio assai ridotte” (Volterra 2007: 40); e dall'altra parte “manchevole, perché i docenti delle Congregazioni religiose sono spesso improvvisati e molto empirici, perseguendo, come scopo primo della loro attività, la bonifica morale e religiosa delle popolazioni indigene” (Ivi.).

Oltre alle comunicazioni riguardo alla programmazione didattica e all'uso dei materiali didattici inviati dal Ministero di tutela o dalle organizzazioni cattoliche, gli insegnanti-religiosi dovevano usare più il loro buon senso e il fatto di essere madrelingua italiana (anche se in quel periodo in particolare essere madrelingua non voleva dire per forza saper parlare l'italiano e a maggior ragione saperlo insegnare).

Un ruolo educativo era affidato anche ai soldati. Lo Stato italiano attraverso le scuole per indigeni si prefiggeva di formare, tra le nuove generazioni indigene, una massa di sudditi fedeli, in grado di vivere ed operare nel clima della civiltà italiana; e di formare degli ascari – perfetti soldati – che al comando degli impareggiabili ufficiali italiani costituissero sicuro presidio del vasto impero (Volterra 2007: 19). I soldati, con la preparazione ricevuta nell'ambito della loro formazione professionale, dovevano formare gli ascari ad utilizzare le armi e a svolgere altre attività legate all'ambito militare. L'indigeno Salih conferma questa idea osservando quanto segue:

“Non si studiava a scuola, si imparava l'uso delle armi. Gli italiani ci dicevano: gli eritrei sono intelligenti, ma la loro testa non funziona”. Un altro indigeno, Asfaha Chasai, sottolinea che: “Un'altra cosa che mi ricordo è che agli studenti eritrei veniva insegnato anche il militarismo [istruzione militare] per essere ascari” (Cfr. Volterra, 2007).

3.4. *I manuali di italiano durante il periodo coloniale*

I materiali usati per la comunicazione quotidiana erano dei manuali di conversazione, prontuari linguistici e dizionari multilingui destinati ad esploratori, missionari, militari, commercianti o altre figure. L'impianto dei manuali si basava sull'idea di competenza linguistica principalmente come attività traduttiva. Come osserva Vedovelli (2002: 88) analizzando questo tipo di manuale, “la traduzione è considerata il paradigma della competenza nella L2 e il compito in cui più complessamente questa si vede impegnata. Il modello su cui si fonda tale approccio è quello grammatical-traduttivo, basato sull'esplicitazione del sapere linguistico e sul controllo consapevole delle procedure di traduzione”. La figura 1 relativa al *Manuale trilingue Amarico-Italiano-Francese*, curato nel 1912 dal missionario cappuccino Angelo Da Ronciglione, illustra bene questo stato di cose.

Secondo Vedovelli (2002) gli autori o editori dei primi manuali adottavano almeno tre criteri di selezione: a) l'origine linguistica dei destinatari; b) la contrastività, fondata sul presupposto dell'universalità delle categorie per l'analisi linguistica e capace di produrre strumenti validi contemporaneamente per l'insegnamento di più lingue in contatto; c) l'impianto fortemente metalinguistico di analisi grammaticale basato sulla concezione cartesiana e portorealista che tendeva a dimostrare che alla base di ogni lingua stava un complesso di caratteri universali propri di ogni tempo e di ogni luogo. Gli autori dei manuali erano quindi convinti che le categorie grammaticali, considerate universali, potevano consentire di porre in equivalenza qualsiasi lingua. Questi autori si sentivano autorizzati a fare di una sola opera un duplice, triplice o anche quadruplicato prodotto, mettendo in risalto anche il fattore economicità, visto che lo stesso manuale poteva servire per apprendenti di lingue diverse. La figura 2 illustra un dialogo tratto dal manuale di Da Ronciglione (1912) rigorosamente redatto in italiano, francese e amarico.

Dalla conversazione illustrata nella figura 2, si nota l'uso del pronome allocutivo di cortesia ‘voi’ che si riferisce al registro formale. Un registro formale che può sembrare meno adatto in una conversazione amichevole. Serianni (2000) illustrando alcuni esempi epistolari ottocenteschi ricorda in questo senso che nelle relazioni tra pari l'uso degli allocutivi era meno stabile di quanto sia oggi, e si poteva passare dal tu al lei o al voi - e viceversa - senza particolari implicazioni affettive. Oggi l'uso del voi non è certo scomparso, ma è sempre più limitato sia regionalmente (Italia meridionale), sia come registro (familiare), sia generazionalmente (è in forte declino presso i giovani) (Serianni 2000).

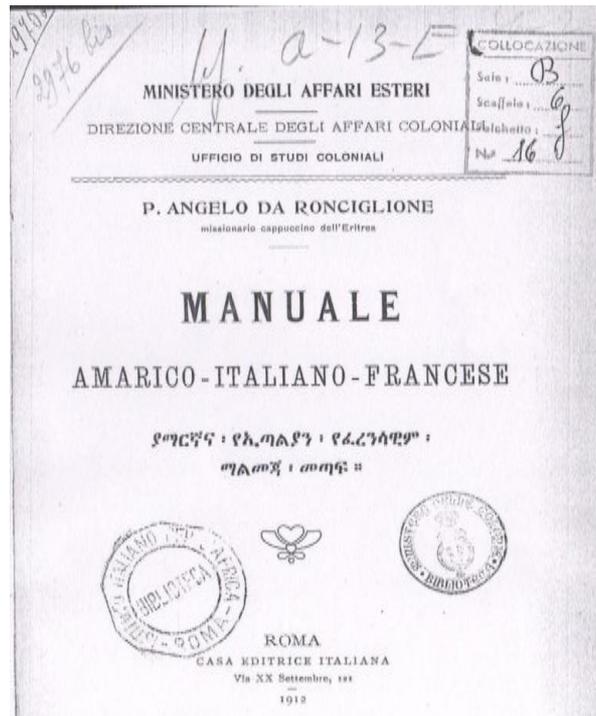


Fig. 1 Copertina manuale trilingue Angelo Da Ronciglione (1912)

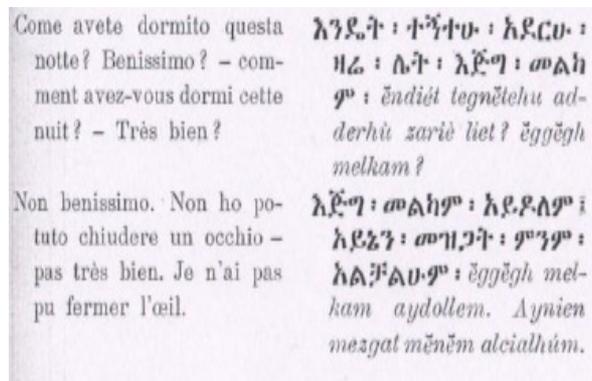


Fig. 2 Dialogo XXV estratto dal Manuale Da Ronciglione (1912)

Rispetto alla manualistica scolastica, in generale si osservava una scarsa sensibilità verso il nuovo peculiare contesto di insegnamento: “i libri di testo riproponevano infatti le letture in uso nelle scuole italiane, sia nei contenuti, sia nel registro linguistico, formale e libresco. I modesti tentativi glottodidattici erano orientati a un grammatikalismo pedante del tutto inadeguato, anche tenendo conto dell’oggettiva immaturità dei tempi per la pratica orientata alle esigenze di apprendenti stranieri” (Ricci/Siebetchu 2019: 194). Durante il periodo coloniale i manuali erano orientati verso una didattica propagandistica e si concentravano sul metodo grammatical-traduttivo. A

questo proposito, Ricci/Siebetcheu (2019: 196) osservano che:

Mentre mancavano brani di conversazione e forme di addestramento facilitato, erano al solito abbondanti le letture pedagogiche lato sensu e i passi inneggianti alla causa coloniale: il ritorno in Africa della grandezza imperiale romana, la missione di civiltà, la superiorità della razza colonizzatrice; come nel resto della manualistica dell'epoca, spesseggiano gli elogi al Duce. Nel complesso, la politica culturale fascista raggiunge gli obiettivi che si prefigge: l'italiano, la matematica, la geografia impartiti offrono le nozioni necessarie per divenire "buoni sudditi dell'Italia".

Nel capitolo relativo al verbo ausiliare nel libro di Da Milano (1930), (figura 3) osserviamo l'unica spiegazione che segue la coniugazione bilingue, italiano e tigrino, del verbo essere al presente indicativo: «Si noti una volta per sempre che la lingua italiana, nei tempi semplici, non ha forme femminili per le seconde e terze persone singolare e plurali dei verbi. Esempi: tu sei un sarto, tu sei una bilena; Luigi è buono, Maria è buona; voi siete lavoriosi, voi siete pie; coloro sono attenti, coloro sono distratte». L'uso perentorio di "Si noti una volta per sempre" dà l'impressione che dopo la lezione del docente non ci sarebbe più stata la possibilità di ritornare su quell'argomento, anche se, come possiamo intuire, i vari argomenti di un manuale possono essere studiati in qualsiasi momento del percorso didattico, ma anche in modo autonomo dallo studente.

Nell'analizzare l'impostazione linguistico-grammaticale del *Libro per le scuole elementari* di Giandomenico da Milano, Ricci (2015: 2) osserva quanto segue:

Inutile attendersi, sia pure in embrione, prove di didattica Ls: cognizioni ed esercizi sono improntati a un ferreo nozionismo teorico, che tende a coprire sistematicamente tutte le caselle (le nove tradizionali sezioni morfologiche, con le relative minuziose classificazioni interne) più che a selezionare i concetti e a disporli in progressione di difficoltà. Nel lessico non emerge la cura di scegliere parole di base; ecco il brano che introduce, comprendendole tutte, alle parti del discorso: «La zanzàra malàrica nuoce moltissimo alla salute dell'uomo. Essa è un piccolissimo insetto, che con le sue puntùre prodùce delle febbri le quali dùrano per anni ed anni. Iddio vi guardi dalle puntùre dell'anofèle! Chi le ha provate, oh! Quanto ha soffèrto». Prevedibili sia il poco opportuno riversamento di alcune allomorfie del sistema italiano sia la predilezione per le varianti scritte (*egli, ella, codesto-a, [io] amava*).

CONIUGAZIONE DEL VERBO AUSILIARE :
 ÈSSERE (አዩ ፣ ነበረ ፣ ኮነ ።)

MODO INDICATIVO.

(Tempi semplici) : *Présente.*

Sing. Io sono	አነ ፣ አዩ ፣
tu sei	ንስኻ ፣ አካ ፣
colui è	ንሱ ፣ አዩ ፣
Plur. noi siamo	ንእና ፣ አና ፣
voi siete	ንስካትኩም ፣ አኩም ፣
coloro sono	ንሳቶም ፣ አዩም ፣

NB. Si noti una volta per sempre che la lingua italiana, nei tempi semplici, non ha forme femminili per le seconde e terze persone singolare e plurale dei verbi.

Tu sei un sarto ; tu sei una bilena ; Luigi è buono ; Maria è buona.

Voi siete lavoriosi ; Voi siete pie. Coloro sono attenti ; Coloro sono distratte.

Fig. 3 Lezione sul verbo *essere*, terza classe (Da Milano, 1930)

In generale nei manuali, i metodi e i contenuti didattici erano irrelati dal contesto. Questa situazione giustifica l'ironia di Martini (1998) che riferendosi agli indigeni disse:

Passammo nelle scuole. [...] Ciò che più mi meravigliò fu la facilità con la quale quei giovanetti parlavano, alcuni scrivevano correntemente l'italiano senza errori né di pronuncia né di ortografia. I libri di testo ... aveva ragione lo Schweinfurth, il clima di Massaua mortifica l'intelletto. Per la lettura, un volume di racconti intitolati l'uno *Il buon parroco*, l'altro *La raccolta delle olive*, adattissimi agli abissini che non hanno mai visto né olive né parrocchie; per la geografia un manualetto che dà minute notizie di Albenga, di Carrara, di Montepulciano, di Casalmonferrato e via discorrendo: e la frase, tratta da quel manuale e dettata a Cassa, ragazzotto sveglio che la scrisse, prontamente e correttamente, sulla lavagna, fu appunto questa: Casalmonferrato è capoluogo di circondario, provincia; denominazioni chiare e notizie utili alla mente di chi passerà tutta la vita tra Massaua e Ghinda (Martini 1998: 41).

3.5. *La lingua italiana presso l'Università Nazionale della Somalia*

L'Università Nazionale Somala (UNS) fu creata nel 1969 a Mogadiscio nell'ambito di un accordo tra l'allora Ministero italiano degli affari esteri e il governo somalo. Le lezioni erano tenute in lingua italiana e da docenti italiani in quanto all'epoca il somalo non era ancora dotato di un sistema di scrittura (elaborato nel 1972). L'accordo prevedeva comunque un progressivo processo di somalizzazione dell'insegnamento. Il compito dei linguisti ed esperti di glottodidattica italiani impegnati in questo progetto si articolava intorno a due obiettivi principali: stilare una grammatica della

lingua somala (e un dizionario bilingue) e insegnare l'italiano come lingua veicolare e di studio in contesto universitario. Una duplice sfida, questa, che si basava su vari obiettivi tra cui: dotare la Somalia di un sistema di scrittura, alfabetizzare e scolarizzare la popolazione locale, produrre dei testi scolastici utilizzabili nelle scuole somale e gettare le basi per i percorsi formativi a livello universitario.

La scelta della lingua italiana per l'istruzione universitaria in Somalia si collocava in una situazione in cui l'italiano era stato, insieme all'inglese e all'arabo, una delle lingue di istruzione. Di fronte a questa situazione di carattere interculturale, era assolutamente necessario che la visione occidentale della didattica attraverso i docenti, le materie e i materiali didattici tenesse conto anche degli apprendenti (somali) che avevano una cultura didattica molto diversa. In realtà, questi studenti, reduci da un percorso scolastico diverso da quello degli studenti italiani, non avevano né la stessa preparazione storico-culturale, né la stessa motivazione degli studenti italiani; e quindi la progettazione dei materiali didattici non poteva essere uguale a quella dei materiali per italiani. La comprensione del testo scritto, e per molti aspetti anche di quello orale, era ovviamente ostacolata dalla limitata familiarità con l'italiano (la lingua utilizzata per gli scopi accademici); dalle frequenti, per lo più incontrollate e spesso incontrollabili divergenze semantiche tra i termini italiani e quelli somali ritenuti corrispondenti; dalla struttura logica dei testi, coerente con lo statuto epistemologico delle discipline curriculari, apparentemente inadatta ad esprimere la rappresentazione autoctona della realtà. A queste difficoltà si somma l'adozione, assai frequente in ambito scientifico, di altri linguaggi poco praticati in Somalia per i motivi connessi con le prescrizioni religiose e con le carenze della formazione scolastica preuniversitaria: si tratta del linguaggio iconico, grafico e formale (Noce 1994: 96). Lo stesso autore aggiunge che le abitudini della scuola italiana (forma d'insegnamento, sussidi didattici, test, prove valutative, ecc.) erano difficili da trasferire all'Università Nazionale Somala in quanto lo studente somalo in quel periodo era il prodotto di una cultura tradizionalmente orale che valorizzava la memorizzazione (impostazione della scuola coranica) dei testi a scapito dell'assimilazione.

L'obiettivo era quindi di concepire manuali d'impianto metodologico volutamente eclettico, rivelatisi peraltro estremamente funzionali al problema, inedito per la lingua italiana, di un insegnamento di massa. Partendo dalla tradizione letteraria somala, legata tra oralità e memorizzazione, l'idea era di sollecitare negli studenti l'esigenza di confrontare ogni nuova informazione con delle nozioni già possedute per evitare che la proposta culturale universitaria venisse percepita come aliena (Bandiera/Borneto 1994: 100). In realtà, la richiesta di importare modelli culturali occidentali (discipline, università, diplomi) e di scegliere la lingua italiana (docenti, libri di testo) per gli scopi accademici poteva costituire una barriera in vista dell'inserimento del nuovo percorso formativo nella scuola somala (con nuovi materiali didattici, studenti e docenti locali da formare). Gli approcci glottodidattici per raggiungere tali obiettivi erano il CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Activities*) e il CLIL (*Content*

and Language Integrated Learning) (Ambroso 2009).

I manuali erano organizzati in unità didattiche e focalizzavano l'attenzione non solo sul lessico ma su tutte le funzioni della lingua. Tra i manuali utilizzati per la didattica dell'italiano, possiamo ricordare il *Corso di lingua italiana veicolare per studenti somali* curato nel 1975 dal Centro italiano di Linguistica Applicata e coordinato da Antonio Amato. Questo manuale, come gli altri realizzati nell'ambito del progetto dell'Università Nazionale Somala, non era più condizionato da una politica coloniale repressiva e da un tono propagandistico. Nello schedario grammaticale, curato da Bertocchi/Lugarini (1975), che accompagna tale manuale, viene indicato quanto segue:

Il Corso di lingua italiana per studenti somali non prevedeva una revisione sistematica della materia grammatica presentata operativamente secondo la progressione allora adotta nelle singole unità didattiche. In sede di validazione, però, apparve chiara la disponibilità degli studenti a fare periodicamente il punto sulle strutture linguistiche oggetto di studio. Da questa esigenza, confermata ampiamente in sede di analisi dei bisogni, è nato lo schedario grammaticale. [...] Lo schedario grammaticale serve, da un lato, a chiarire il meccanismo della lingua italiana e, dall'altro, a vedere 'dall'esterno' la lingua somala per la quale è in atto un complesso processo di sistemazione generale a tutti i livelli: fonologico, lessicale e strutturale. [...] Dal punto di vista metodologico lo schedario grammaticale può servire a descrivere contrastivamente la struttura della lingua somala agli studenti che ne avessero l'interesse specialmente perché gli autori hanno sempre presenti le esigenze di somalofoni che si accostano all'italiano (cfr. Bertocchi, Lugarini, 1975: 6).

Questa fase ha cercato di restituire la dignità linguistica e sociale, strappata durante il periodo coloniale. Da 'lingua della guerra', il nostro idioma poteva diventare per vari decenni uno strumento di pace e di sviluppo.

3.6. Gli effetti della colonizzazione sulla didattica e diffusione dell'italiano in Africa

Se la lingua italiana non è riuscita ad affermarsi nel Corno d'Africa e in Libia dopo l'esperienza coloniale, è sicuramente dovuto a una discutibile e contestata politica linguistica del governo coloniale nei confronti degli italiani e degli indigeni. Ci fa naturalmente riflettere il fatto che l'italiano non sia oggi, nei paesi che ha colonizzato, non diciamo una lingua ufficiale (perché molto spesso, come vediamo in altri paesi africani, le lingue ex coloniali che sono diventate lingue ufficiali hanno avuto, e hanno tuttora, delle ricadute negative sulle lingue locali) ma lingua veicolare. La presenza di una ex lingua coloniale in un paese che ha acquisito l'indipendenza, con tutte le ricadute negative rispetto alla promozione delle lingue locali, è comunque il segnale di un'apertura culturale e reciproca da parte dei due paesi (cfr. Siebetcheu 2021). Igiaba Scego (2014) osserva a questo proposito quanto segue:

Mi colpisce come oggi a Mogadiscio per esempio tra le lingue più diffuse ci sia il turco e non l'italiano. Perché negli ultimi anni la Turchia ha fatto molto per diffondere la sua lingua e la sua cultura in questa parte del continente africano. Un luogo che è considerato, non a torto, uno dei più ricchi

della terra. Si dice che la Somalia abbia più greggio del Kuwait e del Qatar messe insieme. E l'italiano in questo scenario che ruolo ha? Beh... è relegato a fatto nostalgico. Mi è capitato di recente di vedere uomini e donne della diaspora (che in Somalia frequentavano lo stesso istituto superiore dove naturalmente la lingua principale era l'italiano) creare un gruppo su Facebook della loro scuola, rintracciando persino il vecchio Preside. La lingua di questo gruppo, ovunque sia la residenza di chi è iscritto e frequentava quella scuola (anche se ora vive in Norvegia o Svezia), è l'italiano. All'inizio gli ex studenti somali di questo istituto italiano ebbero delle difficoltà ad usare una lingua che non praticavano da tempo, ma poi si sono sciolti e insomma hanno ritrovato la gioia di poter riusare quella favella dimenticata. Certo il colonialismo è una brutta faccenda, ma dimenticarselo come ha fatto l'Italia e non curare il rapporto con le ex colonie secondo me è un delitto. Infatti l'italiano poteva avere con gli eritrei e i somali dei perfetti ambasciatori della lingua [che diffondono la bellezza e la potenza culturale di questa lingua nel mondo], se solo avessero curato nel tempo i rapporti. Questo non è stato fatto, quindi si è persa una battaglia (Igiaba Scego, in *Redazione Online GiuntiScuola*, 2014).

Dopo aver illustrato le modalità di insegnamento dell'italiano durante il periodo coloniale nonché alcuni dei suoi effetti sulla popolazione locale, è opportuno focalizzare l'attenzione sulla situazione attuale della didattica dell'italiano in Africa.

4. LA DIDATTICA DELL'ITALIANO IN AFRICA: STATO DELL'ARTE

Negli ultimi cinquant'anni sono state condotte sei grandi indagini su scala globale e con riferimento anche ai paesi africani: Baldelli (1987), Freddi (1987), De Mauro *et al.* (2002), Balboni/Santipolo (2003), Giovanardi/Trifone (2012), Coccia *et al.* (2021). Di queste indagini, la prima ad aver focalizzato l'attenzione in modo sistematico sulle condizioni di insegnamento dell'italiano all'estero è stata quella diretta da Giovanni Freddi (1987). Tale indagine, che ha coinvolto complessivamente 31 paesi, di cui cinque africani, segnalava che l'insegnamento dell'italiano in Africa era “pressoché inesistente e, laddove ce n'è traccia, questo avveniva ad opera degli Istituti Italiani di Cultura e della Dante Alighieri, ma non in istituzioni statali” (Freddi 1987: 36).

L'indagine curata da Paolo Balboni e Matteo Santipolo (2003) ha anch'essa focalizzato l'attenzione sul ruolo dei docenti di italiano nel mondo. Il suo scopo era di ‘fotografare’ gli insegnanti nel loro agire quotidiano, cioè vedere cosa avviene dentro le aule di italiano, come ragionano gli insegnanti quando preparano le loro attività didattiche (Balboni/Santipolo 2003: 5). L'indagine ha coinvolto 266 docenti provenienti da 41 paesi, di cui 7 in Africa dove sono stati coinvolti 24 docenti italiani e africani che hanno fornito informazioni rispetto ai seguenti punti: approccio glottodidattico, abilità linguistiche sviluppate in aula (ascolto, lettura, scrittura, monologo, dialogo traduzione, ecc.), attività didattiche (correzione dell'errore, presentazione strutture grammaticali, ecc.), glottotecnologie (audio, video, computer, film, internet, ecc.), materiali didattici e bisogni di formazione. Rispetto agli strumenti didattici, l'uso delle glottotecnologie era adottato da una percentuale minima in Africa, mentre, ad esempio, in Europa era utilizzato dal 50% degli insegnanti. In riferimento alla formazione dei docenti, il 68% aveva una laurea di tipo umanistico e il 24% aveva frequen-

tato una scuola secondaria non umanistica, mentre il 4% aveva una laurea di tipo non umanistico. In riferimento ai manuali, si notava una situazione molto eterogenea in quanto nessuno di quelli usati sembrava dominare in maniera preponderante il mercato nei paesi africani coinvolti, anche se il manuale *In Italiano* (Chiuchiù et al. 1985) era quello più usato (adottato in 3 dei 7 paesi presi in esame). Notiamo inoltre che in quattro paesi (Egitto, Eritrea, Senegal e Tunisia) i docenti dichiaravano di non usare nessun testo in particolare. L'altra informazione degna di nota che ricaviamo da questa indagine è l'assenza dei manuali contestualizzati prodotti da autori ed editori africani. Infine, secondo questa indagine, l'approccio grammaticale-traduttivo era ancora molto diffuso anche se la scelta dei manuali orientava un po' i docenti verso l'approccio comunicativo.

Ad oggi sono state condotte due indagini specifiche (Siebetchu 2009; 2021) relative alla diffusione dell'italiano nell'intero continente africano; e una indagine specifica relativa all'Africa subsahariana francofona (Kuitche 2014). L'obiettivo di queste indagini era quello di proporre un'analisi più capillare dell'italiano in questo continente di quanto non avessero fatto le ricerche precedenti su scala globale. In questa ottica, tali indagini hanno fotografato la situazione dell'italiano in tutti i paesi e enti di diffusione della lingua nel continente africano. Queste indagini concentrate sul continente africano hanno confermato che nonostante la crescita del pubblico di italiano in Africa, permangono ancora molti problemi relativi alla qualità della didattica. Tali indagini segnalano, ad esempio, la necessità di avviare una riflessione approfondita sulla progettazione di materiali didattici contestualizzati.

Sulla base dei dati raccolti nell'ambito dell'indagine *Italiano in Africa* (Siebetchu 2021), la figura 4 illustra la mappatura della lingua italiana in Africa proponendo una distribuzione del pubblico nonché degli enti di promozione e insegnamento dell'italiano in questo continente. Anche se negli ultimi 10 anni siamo passati da 100 mila a 200 mila studenti da una parte e da 1500 a 2100 docenti di italiano dall'altra, la mappa proposta consente di osservare le aree del continente meno coinvolte per quanto riguarda la didattica dell'italiano in Africa. Tale mappatura suggerisce quindi la necessità di allargare il bacino di utenza della lingua italiana nei paesi dove non si insegna ancora l'italiano, raggiungendo anche aree rurali non facilmente accessibili, con strumenti didattici adeguati.

piccolo guardavo i cartoni animati in italiano”; “Il desiderio di insegnare l’italiano nasce dopo il soggiorno di mio zio in Italia e l’opportunità di studiare l’italiano come lingua straniera al liceo Lamine Gueye (Senegal)”; “Insegnare l’italiano è proprio un investimento personale più che un lavoro”. Anche queste testimonianze dei docenti fanno notare che la didattica dell’italiano non è solo collegata ad una professione, ma anche ad una dimensione affettiva. E questa dimensione affettiva è la base per un percorso didattico ideale.

6. MOTIVAZIONE ALLO STUDIO DELL’ITALIANO IN AFRICA

L’italiano viene scelto come lingua straniera in Italia perché la metà degli studenti vorrebbe continuare il percorso accademico in Italia (Siebetcheu 2021). Questa scelta fa della motivazione strumentale il principale fattore che spinge gli africani a studiare l’italiano. Ed è proprio per questa motivazione che gli studenti di italiano in Africa sono prevalentemente giovani. Oltre alla motivazione legata allo studio in Italia, il 13% degli informanti dichiara di studiare la lingua per lavorare, in loco (8%) e in Italia (5%). La motivazione strumentale interessa quindi il 62% degli informanti facendo di fatto dell’italiano una lingua scelta per la sua spendibilità. Tra i principali fattori legati alla motivazione culturale ricordiamo, ad esempio, la bellezza della lingua (17%), la permanenza dei parenti in Italia (7%), la facilità della lingua (7%) e la curiosità (7%). Gli aspetti culturali italiani che attraggono maggiormente gli africani sono la cucina, la musica, la moda e il calcio. A questi si aggiungono l’arte, il cinema, il design, l’industria automobilistica ma anche la famiglia, le feste e la letteratura. Alla domanda cosa rappresenta l’italiano per te, tra le numerose risposte degli studenti proponiamo le seguenti:

“l’opportunità di lavoro”, “mi aiuterà ad aprire la porta dei miei sogni”, “la chiave del mio successo, perché mi aprirà tutte le porte necessarie per diventare l’uomo che sogno sempre di essere”, “la lingua che porta verso un futuro migliore”, “la chiave della mia vita professionale”, “la lingua dell’amore”, “la lingua del mio futuro”, “la lingua dei miei studi”, “eleganza”, “felicità”, “lingua che fa sognare”, “la più bella lingua del mondo”, “la chiave del mio futuro”, “una lingua speciale”, “la mia vita”, “il mio destino”, “Ho parenti in Italia, dunque so che un giorno andrò in Italia. L’italiano è tutto per me”, “la lingua preferita”, “la nostalgia”, “la lingua che so manipolare di più dato che sono nata e vissuta in Italia”, “per me l’italiano è tutta la mia vita”, “la mia dolce metà”, “la passione”.

Queste testimonianze fanno notare che l’italiano in Africa è molto più di una semplice lingua perché coinvolge la sfera emotiva, individuale, familiare e sociale degli apprendenti.

7. LA RAPPRESENTAZIONE DELL'ITALIA IN AFRICA

L'Italia è conosciuta in Africa grazie a molti intellettuali e personaggi del mondo dello spettacolo e del calcio. Come illustrato in Siebetcheu (2021), Laura Pausini è il personaggio italiano che affascina di più gli africani, dagli adulti ai meno giovani, dal Sudafrica all'Egitto attraversando il Kenya e il Senegal. In realtà, dalle risposte alla domanda *Qual è il tuo personaggio preferito?*, Laura Pausini si colloca al primo posto, seguita da Dante Alighieri. Un dato, questo, che dimostra che gli africani hanno ben presente l'eredità storico-artistica italiana e il suo nuovo patrimonio culturale. Si nota in effetti un dialogo armonioso tra storia e modernità, passato e presente, cultura popolare e cultura alta. Il primato di Pausini ci risulta ineccepibile visto che altri studi lo confermano: "all'estero mi è capitato di sentire al ristorante canzoni di Ramazzotti o Pausini, [e] che gli amici del posto mi chiedessero notizie di questi cantanti" (Martinelli 2016: 223).

La diversità dei settori di appartenenza dei personaggi scelti dai nostri informanti dimostra inoltre che questi ultimi hanno una visione plurale dell'Italia e quindi sono ben consapevoli della ricchezza culturale italiana. Per citare solo i primi nomi scelti dagli informanti, dopo Pausini e Dante, notiamo Pirlo, Balotelli, Leonardo Da Vinci, Buffon, Bocelli, Totti, Ramazzotti e Benigni. Nomi che confermano il valore simbolico della cultura italiana anche in Africa attraverso la musica, il calcio, il cinema e l'arte. Questi settori sono esempi paradigmatici dell'identità italiana in Africa in quanto nell'immaginario degli africani, sono percepiti come parti fondanti del sistema di valori simbolici ed identitari che vengono collegati a gran parte delle manifestazioni contemporanee della società e del sistema produttivo italiano.

Gli africani dimostrano anche in questo caso che per loro non c'è nessuna frattura tra la storia e il presente quando si parla di cultura italiana. Ecco perché Dante Alighieri, Leonardo Da Vinci e Michelangelo figurano tra i personaggi preferiti insieme a Umberto Eco, ai personaggi politici come Mattarella, ma anche ai cantanti, rapper, youtuber e influencer quali Fedez, Riki, Baby K e Fabio Rovazzi. Ma come gli africani riescono ad entrare in contatto con questo universo culturale italiano? Oltre ai pochi italiani presenti in Africa, la televisione e Internet sono sicuramente dei potenti canali di trasmissione dei valori culturali italiani in questo continente.

filo linguistico. Come si evince dalla tabella 1, dei 207 docenti coinvolti nell'indagine, solo il 10% dichiara di essere madrelingua. Le altre lingue materne dei docenti sono rispettivamente l'arabo (54%), il francese (28%), le lingue africane (22%) e l'inglese (5%). Il fatto che oltre l'80% di questi docenti siano africani denota il carattere permanente dell'insegnamento dell'italiano in questo continente sia perché i docenti madrelingua risiedono spesso per un periodo limitato in Africa, sia perché le scuole pubbliche locali (che accolgono il maggior numero di studenti e docenti di italiano) possono reclutare solo i docenti locali. In questa ottica, il peso della didattica dell'italiano è nelle mani dei docenti locali, i quali hanno il compito di dare delle garanzie per uno sviluppo duraturo e una continuità didattica della lingua italiana nel continente. L'uso esclusivo delle lingue locali può, però, avere delle ricadute negative sullo sviluppo della competenza linguistica in italiano: "Siccome insegno in Senegal, la lingua prevalentemente usata essendo il wolof, è difficile per gli studenti oltrepassare la barriera della pronuncia. L'accento italiano è abbastanza ostico per la gente dell'Africa dell'ovest!" (Inf.21). Di fronte a queste barriere, i docenti africani chiamati ad insegnare l'italiano hanno pertanto la responsabilità di mettere gli studenti nelle condizioni di acquisire un'adeguata competenza linguistica in italiano nelle varie abilità linguistiche, anche attraverso forme di creatività linguistica.

Lingue materne	Percentuali
Arabo	54%
Francese	28%
Inglese	5%
Italiano	10%
Lingue africane	22%

Tab. 1 Lingue materne dei docenti di italiano in Africa

È opportuno notare che insegnare l'italiano in quanto madrelingua non significa automaticamente insegnare meglio rispetto al docente non madrelingua. Vedovelli (2011:14) conferma questa tesi facendo allusione alla valutazione della competenza linguistica degli apprendenti: "non è sufficiente essere parlante nativo italiano per esprimere un giudizio valido sulla competenza di uno straniero. Le cose non stanno così, e la branca di studi sul testing linguistico, con la sua sterminata bibliografia, sta a testimoniare". In quanto non nativi, i docenti africani devono comunque avere un livello linguistico di italiano che consente loro di gestire la didattica senza difficoltà. In realtà, è opportuno padroneggiare la lingua che si intende insegnare a prescindere dalla lingua materna di appartenenza. Se questo non è il caso, i risultati dei percorsi didattici non potranno essere soddisfacenti. In realtà, non si può pretendere dagli studenti una competenza linguistica che non è ancora stata raggiunta dai docenti. Come si può evincere dalla tabella 2, i livelli C1 e C2 sono indicati rispettivamente da

23% e 32% degli informanti. Questo dato significa che solo un po' più della metà dei docenti coinvolti nell'indagine possiede una padronanza dell'italiano che consente loro di gestire adeguatamente le attività didattiche. Per insegnare una lingua straniera, il docente, anche se non nativo, deve effettivamente avere un livello avanzato e di padronanza della lingua in situazioni complesse. Se ai docenti con i livelli C1 e C2 aggiungiamo i docenti madrelingua (8%), ci rendiamo conto che più di un terzo dei docenti ha un livello uguale o inferiore al livello B2. Questi livelli relativamente bassi di competenza linguistica dei docenti sono evidenziati anche dai testimoni privilegiati secondo cui "molti docenti di italiano delle scuole locali avrebbero un livello che oscillerebbe tra il B1 e il B2" (Inf.12).

9. PROFILO FORMATIVO DEI DOCENTI DI ITALIANO

Secondo i dati della nostra ricerca, il 70% dei docenti di italiano in Africa si è formato in loco, mentre solo il 17% si è formato in Italia. Il 21% dichiara di essersi formato sia in Africa che in Italia. Un numero residuo dichiara di essersi formato in Francia, negli Stati Uniti, in Russia e in Lituania. I diplomi conseguiti nell'ambito della didattica dell'italiano da questi docenti sono rispettivamente la laurea triennale (35%), la laurea magistrale (18%), il Master (28%) e il dottorato (18%). Alcuni sono inoltre in possesso delle certificazioni glottodidattiche (17%), tra cui Ditals. Come osserva l'Inf.56, "molti docenti si sono formati in Italia ma non vengono sistematicamente accompagnati con corsi di aggiornamento in loco e/o in Italia".

I docenti coinvolti nell'indagine insegnano nei vari enti di diffusione dell'italiano in Africa: scuole pubbliche locali (56%), università locali (41%), centri linguistici locali (16,5%), Istituti Italiani di Cultura (7%), scuole italiane (2,5%). L'inserimento della lingua italiana nelle scuole locali africane è la testimonianza che oltre ad essere amata e accolta dalle istituzioni locali, la lingua italiana genera una nuova apertura culturale e soprattutto nuovi sbocchi professionali. Lo studio della lingua italiana presso le università africane è la testimonianza dell'investimento di tipo qualitativo (non solo della lingua italiana ma anche delle discipline nell'ambito dell'italianistica e dalla didattica dell'italiano a stranieri). Con la lingua all'università, l'italiano non è più solo una lingua da studiare ma diventa anche una lingua da insegnare. I docenti impegnati nei centri linguistici formano prevalentemente i candidati agli esami di certificazione che intendono continuare i loro studi in Italia. Il pubblico dei candidati agli esami di certificazione in Africa è principalmente composto dagli apprendenti francofoni, arabofoni e anglofoni che frequentano i corsi di italiano presso i vari centri linguistici per conseguire il livello B2, livello richiesto dal MAECI e dal MUR agli studenti stranieri che intendono iscriversi nelle università italiane.

Se è già preoccupante avere docenti di livello B1 e B2, i livelli A1 e A2 indicati da una percentuale, seppur contenuta di docenti (rispettivamente 4% e 2%), risultano ancora più inquietanti. A questo si aggiunge il 2% che dichiara di non conoscere il

proprio livello di italiano. Le ragioni che giustificano queste risposte possono essere almeno due: a) i docenti interessati non sono a conoscenza della scala dei livelli del QCER e hanno forse considerato i livelli A1 e A2 come i più alti; b) i docenti confermano di avere effettivamente dei livelli bassi. In un caso come nell'altro, la situazione è evidentemente preoccupante e richiede interventi mirati per la formazione linguistica e glottodidattica dei docenti di italiano.

Livelli	Percentuali
A1	4 %
A2	2%
B1	6%
B2	22%
C1	23%
C2	33%
Madrelingua	8%
Non lo sa	2%

Tab. 2 Livelli di competenza linguistica dei docenti di italiano in Africa

Oltre alla non sempre elevata competenza linguistica dei docenti, come rilevato nei paragrafi precedenti, anche l'aggiornamento glottodidattico costituisce un tema rilevante per molti docenti africani. In realtà, il 30% degli informanti dichiara di non aver partecipato a un corso di aggiornamento per docenti di italiano. Anche i testimoni privilegiati intervistati, sottolineano una carenza dei percorsi di formazione per docenti. “La formazione degli studenti liceali non è buona perché non è buona la preparazione dei docenti, perché è fatta velocemente. I professori, poi, non hanno sempre rapporti con l'Italia, rimangono isolati” (Inf. 03). “Nel mio paese e nel mio dipartimento purtroppo non ci sono corsi di didattica. Noi insegniamo a caso. Quando finiamo lo studio facciamo concorso poi subito andiamo ad insegnare senza nemmeno avere un'idea su come si insegna e su come comportarsi con gli studenti. Insegniamo senza metodi didattici e senza materiali didattici” (Inf.44). Un altro docente aggiunge: “Abbiamo bisogno di borse di studio, corsi d'aggiornamento e manuali didattici che sono molto costosi se vogliamo acquistarli dall'Italia” (Inf.53). Si nota inoltre una “difficoltà di praticare l'italiano, le aule rimangono degli spazi chiusi per l'apprendimento. Ogni docente usa il proprio manuale e questo è un problema. C'è una mancanza di formatori competenti soprattutto in didattica. I docenti dovrebbero avere la possibilità di aggiornarsi in Italia durante l'estate” (Inf.35). Tra i docenti che hanno partecipato a uno o più corsi di aggiornamento, il 45% l'ha svolto in Italia, il 39% in Africa mentre per il 36% i corsi si sono svolti da remoto, con formatori in Italia e corsisti in Africa.

Ricordiamo in questa sede le testimonianze relative alla didattica in alcuni dei paesi con il maggior numero di docenti di italiano in Africa. In Egitto “il reclutamento dei docenti nelle scuole è basato sul possesso di una laurea triennale o magistrale. Per quanto riguarda la formazione dei docenti, in base a un accordo tra l'Italia e l'Egitto in vigore dagli anni '60, vengono finora offerte borse di studio ai docenti egiziani che intendono formarsi in Italia” (Inf.28). In Tunisia, “per insegnare l'italiano nelle scuole, i laureati in italiano devono fare il concorso organizzato dal Ministero e successivamente un corso di formazione. Prima bastava vincere il concorso, ma recentemente è stato inserito il corso di formazione per preparare questi futuri insegnanti” (Inf.08). In Camerun, i docenti delle scuole vengono formati presso l'École Normale Supérieure dell'Università di Maroua per una durata di due anni (per chi vi accede con la laurea) o di tre + due anni (per chi vi accede con la maturità). Negli ultimi anni, grazie alla convenzione tra l'Università per Stranieri di Siena e le università camerunensi, vari corsi di aggiornamento sono stati organizzati (anche con la preziosa collaborazione dell'Ambasciata italiana in Camerun e del governo camerunense) a favore dei docenti universitari e delle scuole locali.

10. QUALE ITALIANO SI INSEGNA IN AFRICA

La questione della competenza linguistica in italiano da parte dei docenti, come illustrato in precedenza, è collegata alla lingua che viene usata per insegnare l'italiano ma anche al tipo di italiano che viene insegnato. Se più di un terzo degli informanti dichiara di non possedere un livello linguistico superiore al B2, è probabilmente anche per questo motivo che molti docenti preferiscono insegnare nelle loro lingue materne: arabo (33%), francese (39%), inglese (9%). Oltre a queste lingue, molti docenti dichiarano di usare anche le lingue africane. Come si può intuire, nel contesto plurilingue africano, i docenti hanno la possibilità di usare contemporaneamente più di una lingua diversa dall'italiano (francese e arabo (e le sue varietà) nel Nord Africa; francese e lingue locali africane in Africa subsahariana). Nonostante questa pluralità di lingue, l'80% degli informanti dichiara comunque di usare l'italiano per insegnare anche se in modo non esclusivo, in quanto vengono usate parallelamente altre lingue africane. Da questi dati si evince la necessità di porre le basi anche nel contesto africano di un'educazione linguistica democratica (De Mauro 2018). Il dibattito sull'educazione linguistica democratica, come noto, sviluppatosi a partire dagli anni '70 e contrapposta alla pedagogia linguistica tradizionale, spinge verso lo sviluppo di tutte le abilità linguistiche, con un'attenzione alle diverse varietà del repertorio e a tutte le risorse semiotiche (linguaggi verbali e non verbali) degli apprendenti. Il repertorio plurilingue dei docenti e anche degli studenti di italiano in Africa, costituisce pertanto un'opportunità nell'ottica della didattica dell'italiano nei contesti e nelle classi plurilingui.

Lingue	Percentuali
Italiano	80%
Francese	39%
Inglese	9%
Arabo	33%
Italiano e lingue africane	10%
Lingue africane	1%

Tab. 3 Le lingue di insegnamento dell'italiano in Africa

In riferimento all'insegnamento delle varietà formali (orali e scritte) di italiano nel contesto africano, dove studenti e docenti non hanno sempre occasioni di confrontarsi con modelli elaborati di lingua, dalla nostra ricerca si evince che l'89% si concentra sulla produzione scritta e l'87% dei docenti focalizza l'attenzione sulla produzione orale. Le abilità di ricezione restituiscono delle percentuali più basse rispettivamente con 58% (ricezione orale) e 57% (ricezione scritta). Questi risultati confermano una tendenza già rilevata da De Mauro tre decenni fa: "La comprensione di parole e frasi è stata tradizionalmente oggetto di attenzione e di analisi in una misura assai più modesta della produzione e delle forme e strutture poste in essere dalla produzione linguistica" (De Mauro, 1994:3). Lo stesso autore aggiunge che "nelle innumerevoli occasioni in cui il nostro rapporto con gli altri e con le cose filtra attraverso la ricezione di parole e frasi dette e scritte, capita di rado che ci si debba interrogare su quel che abbiamo capito ascoltandole o leggendole" (De Mauro, 1994:3). E' anche per questo motivo che, sempre secondo De Mauro, interi manuali di semantica e linguistica affrontano superficialmente la questione della ricezione e comprensione del linguaggio. E chi si occupa di comprensione degli enunciati (fonici o grafici) ha la sensazione di inoltrarsi in un territorio nuovo. I dati appena illustrati suggeriscono pertanto una riflessione in riferimento alle ricadute, ancora presenti oggi, della pedagogia linguistica tradizionale sull'insegnamento dell'italiano a stranieri (ma anche agli italiani). Aggiungiamo, inoltre, che nel contesto africano il limitato sviluppo dell'abilità di ricezione orale è determinato anche dalla carenza delle glottotecnologie (quali laboratori linguistici e informatici). Questa carenza è confermata anche dai nostri informanti: "C'è una pessima comunicazione orale in italiano e uno scarso uso delle nuove tecnologie" (Inf.07). A questo tema delle glottotecnologie si aggiunge anche quello dello spazio didattico. In questa ottica, il 90% dei docenti dichiara di insegnare l'italiano esclusivamente in aula. A questo proposito un docente osserva: "Non c'è una pratica sufficiente della lingua fuori scuola" (Inf.19). E ancora "L'insegnamento dell'italiano è molto poco incentrato sulla comunicazione reale". Come noto dagli studi di educazione linguistica ludica (Caon, 2023; Siebetcheu, 2020), l'aula essendo anche considerata come un contesto ansiogeno, è necessario proporre dei

percorsi didattici alternativi fuori dell'aula (palestra, cortile, ecc.) capaci di abbassare il filtro affettivo specialmente attraverso l'uso di approcci umanistico-affettivi. Ma come si evince dalla tabella 6, questo tipo di approccio non viene preso in considerazione dalla maggior parte dei docenti. E questo spesso per una scarsa competenza dei docenti. Ecco perché le testimonianze raccolte suonano anche come delle grida di allarme e di aiuto per un impegno sistematico e strutturale in riferimento alla formazione dei docenti di italiano in questo continente.

In riferimento al tipo di italiano insegnato, un informante osserva quanto segue: "All'università si insegna l'italiano standard. In passato si sono verificati casi di docenti che insegnavano un italiano che non derivava dal vissuto quotidiano, cioè non era la lingua che si parla in Italia. [...] Non avevano l'accento straniero, conoscevano i proverbi, c'è la Rai, guardano la tv, ma il loro italiano non corrispondeva a quello che si usa in Italia" (Inf. 10). Molti docenti stanno cercando di superare questa tendenza. Ad esempio, durante il periodo della pandemia, in Etiopia, "quando è stato possibile, siamo partiti dalle conferenze stampa di Fontana e di Conte sull'emergenza coronavirus per sviluppare l'abilità del prendere appunti" (Inf. 26). Nonostante il ritardo rispetto all'abilità di ricezione nello sviluppo della competenza, non mancano delle carenze anche nella produzione. Nel contesto sudafricano, ad esempio, "l'italiano è spesso una lingua straniera per gli italiani di 2° o 3° generazione, la cui lingua materna e di scolarizzazione è l'inglese. Alcuni parlano quasi perfettamente l'italiano, hanno solo problemi con la scrittura" (Inf. 05).

Abilità	Percentuale
Produzione scritta	89%
Produzione orale	87%
Ricezione orale	58%
Ricezione scritta	57%

Tab. 4 Le abilità linguistiche insegnate nelle classi di italiano

Sulla base dei bisogni linguistici degli apprendenti, i docenti dichiarano inoltre di focalizzare l'attenzione sulla lingua che interessa gli studenti sia per motivi comunicativi che accademici. In questa ottica, per il 75% degli informanti la lingua insegnata è quella della comunicazione, mentre per il 39% la proposta didattica si basa sulla lingua letteraria. In terza posizione l'interesse del 27% dei docenti si lega alla traduzione. Degne di nota la presenza di altri ambiti lessicali quali la lingua dei giovani (15%), della cucina (13%), della moda (11%), dei social (10%), dello sport (10%), ma anche dell'arte, della medicina, dell'economia e della politica. La scelta di questi ultimi ambiti settoriali è legata probabilmente alla preparazione linguistica degli studenti che intendono iscriversi nelle facoltà di Medicina, Economia e Scienze politiche degli atenei italiani.

Lingua speciale	Percentuale
Lingua per la comunicazione	75%
Lingua letteraria	39%
Lingua dell'arte	5,4%
Traduzione	27%
Lingua della medicina	3,5%
Lingua del cinema	2%
Lingua della musica	5%
Lingua della moda	11%
Lingua della cucina	13%
Lingua dello sport	10%
Lingua dell'economia	5,4%
Lingua della politica	4%
Lingua dei giovani	15%
Varietà dialettali	1,5%
Lingua dei social	10%
Lingua dell'amministrazione	5%

Tab. 5 Quale italiano si insegna in Africa

11. APPROCCI E MANUALI DIDATTICI DI ITALIANO

Secondo i dati complessivi della nostra ricerca, in relazione ai sei principali poli di insegnamento dell'italiano (università, scuole locali, scuole italiane, IIC, DA e centri linguistici locali), i manuali usati sono prevalentemente prodotti in Italia (75%) mentre solo per il 25% dei docenti sono prodotti in Africa. In generale i manuali sono scelti liberamente dal docente (50%) o indicati dal Ministero dell'educazione locale (30%). In altri casi i manuali vengono prodotti dalle istituzioni italiane in collaborazione con quelle locali (15%). Alcuni docenti preferiscono fare riferimento ai cosiddetti *materiali grigi* (5%). Le prime due modalità (manuale imposto dal ministero locale o scelto autonomamente dal docente) restituiscono un dilemma non semplice da gestire. Da una parte l'esperienza dell'insegnante che è in contatto quotidiano con gli studenti e che meglio di tutti conosce i loro bisogni linguistici e i contesti in cui lavorano, dall'altra gli obiettivi istituzionali che hanno una visione più ampia rispetto ai bisogni della singola classe e soprattutto che hanno delle responsabilità politico-educative rispetto agli studenti di tutto un paese. Per risolvere questo problema, i do-

centi sono spesso costretti ad adottare i manuali proposti dal Ministero competente ma senza rinunciare ad integrarli con i cosiddetti *materiali grigi* per non abbandonare del tutto la propria concezione della didattica e le esigenze della propria classe.

In riferimento specifico alle scuole italiane, i testimoni privilegiati confermano, come ci si aspettava, che sia i programmi che i materiali didattici sono in linea con quanto viene osservato in Italia. Nella scuola italiana di Addis Abeba, ad esempio, i docenti usano “i materiali usati in Italia. Per la didattica orale usiamo strumenti e approcci vari: videoproiezioni, approccio orientato all’azione, centralità dell’apprendente” (Inf. 13). Nonostante i materiali e gli approcci didattici siano uguali a quelli usati in Italia, il contesto africano, con le sue caratteristiche ed esigenze, rende la didattica “nuova” e spinge i docenti a ripensare il loro modo di trasmettere le conoscenze. Per questo motivo, “è spesso faticoso realizzare determinate attività perché le classi sono numerosissime. È un po’ destabilizzante insegnare la storia italiana in un contesto fuori dall’Italia a studenti prevalentemente non italiani. È un po’ straniente. Per la geografia è un po’ diverso perché si fa la geografia dei due paesi. C’è comunque una bella soddisfazione quando si insegna qui (a differenza dell’insegnamento in Italia), perché qui il docente non insegna soltanto una lingua ma apre le porte del futuro, restituisce dignità e opportunità ad una famiglia” (Inf. 33).

Per quanto riguarda le scuole locali, programmi e materiali didattici sono indicati dai ministeri competenti incaricati dai governi locali. In alcuni casi, i manuali di italiano sono realizzati in collaborazione con le rappresentanze diplomatiche italiane, gli atenei italiani e/o alcuni editori non locali. In Egitto, ad esempio, “c’è solo una libreria che importa libri italiani” (Inf.01) i quali costano però troppo per gli studenti egiziani. Consapevole di tale situazione e dell’importanza della qualità dell’insegnamento, nel 2003 l’allora Ministero italiano degli Affari Esteri in collaborazione con il Ministero dell’Educazione egiziano e dell’Ambasciata italiana in Egitto, stipulò una convenzione con il *Centro di Eccellenza. Osservatorio linguistico permanente dell’italiano diffuso fra stranieri o delle lingue immigrate in Italia* dell’Università per Stranieri di Siena per la progettazione e la realizzazione dei materiali didattici d’italiano per le scuole secondarie egiziane. Denominato *Amici del Mediterraneo* e adeguato al contesto sociolinguistico-culturale egiziano, il progetto ha messo a disposizione degli insegnanti egiziani degli strumenti didattici aggiornati per formare gli studenti in base alle loro esigenze locali. Tale iniziativa “ha fatto sì che il numero degli iscritti ai corsi di italiano nelle scuole egiziane sia raddoppiato (da duemilacinquecento siamo arrivati a cinquemila, superando gli spagnoli)” (Torresan 2007). Dopo l’esperienza di *Amici del Mediterraneo* sono in corso altri progetti per la realizzazione di nuovi manuali, in collaborazione con il Centro Linguistico dell’Università per Stranieri di Siena.

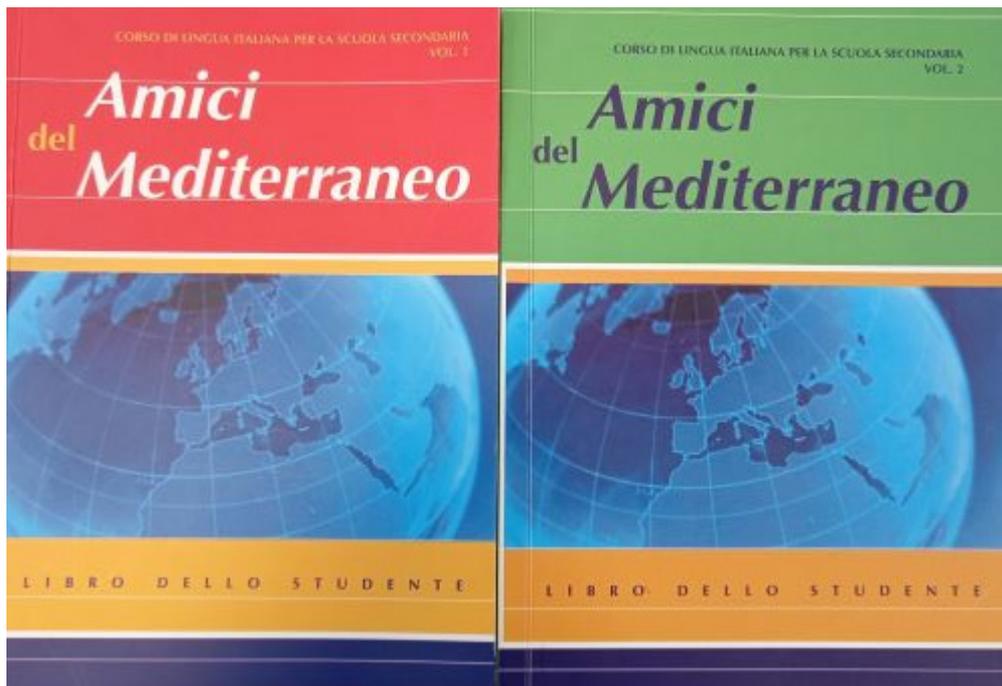


Fig. 7. Manuali *Amici del Mediterraneo* per le scuole egiziane

In Tunisia, sempre a causa del costo elevato dei manuali provenienti dall'Italia, “nei licei non ci sono testi che vengono dall'Italia. C'è un rigido sistema di gestione da parte del Ministero dell'Istruzione che incoraggia gli insegnanti tunisini a produrre il materiale in loco. Non utilizzano quindi i testi italiani che si usano nei corsi dell'IIC. Alcuni docenti tunisini che insegnano sia nei licei che negli IIC tendono a usare i testi che sono usati all'IIC anche nelle scuole, ma questo non è un fatto strutturale e istituzionale” (Inf. 02). Attualmente il manuale prodotto dai docenti tunisini di italiano, anche questo adottato e stampato dal Ministero dell'educazione tunisino, s'intitola *L'italiano è servito* (Agrebi et al., 2007). Tale manuale, pensato per le scuole locali, si adegua ai programmi ufficiali di italiano proposti dal Ministero dell'educazione locale e risponde alle finalità del sistema scolastico tunisino seguendo il metodo comunicativo situazionale.

Nelle scuole del Senegal si usa il manuale *Sunu Italia* (Ceola/Diack 2012), libro realizzato da un docente locale e dall'ex lettrice di italiano a Dakar. Il manuale segue le indicazioni nazionali per il curricolo stabilite dal Ministero senegalese dell'istruzione. Il percorso tracciato dal manuale, unico per tutte le cinque classi (dalla 4ème alla Terminale), intende “accompagnare l'apprendente al raggiungimento del livello B1, in modo graduale e progressivo, integrando all'approccio comunicativo degli approfondimenti e delle esercitazioni grammaticali. Questo aspetto, a cui si dedica un'appendice, risponde alle abitudini scolastiche e alle tipologie di esami finali della scuola e dell'università senegalese che dà ampio spazio alla grammatica e alla tradu-

zione” (Ceola/Diack 2012: 5).

Tra i manuali di italiano usati dai docenti di italiano nelle scuole camerunensi ricordiamo *AfrItalia*, composto da tre volumi (Kuitche 2016; Kuitche/Mazoua/Siebetcheu 2018) corrispondenti alle prime tre classi di italiano nella scuola media. Tale manuale è strutturato in unità didattiche con una sezione di esercizi relativi ai contenuti trattati nelle unità didattiche. Il manuale, i cui contenuti si basano sulle indicazioni ministeriali, segue un approccio comunicativo e interculturale. Lo scopo è di illustrare le strutture linguistiche e comunicative all'interno di testi che fanno riferimento a situazioni della vita quotidiana in Italia e in Camerun.



Fig. 8 Manuali di italiano (con autori /editori africani) in uso in Tunisia, Senegal e Camerun

L'analisi della situazione dei manuali di italiano in Africa ci fa notare che se in alcuni paesi come il Camerun, il Senegal e la Tunisia esistono già dei manuali prodotti in Africa, da autori africani e pensati per il pubblico africano, in Africa si fa ancora principalmente riferimento a manuali prodotti in Italia con tutte le difficoltà che ciò può comportare dal punto di vista economico. Ricordiamo a questo proposito le testimonianze di alcuni docenti: “Da noi mancano i manuali aggiornati, i laboratori linguistici e la formazione continua dei docenti” (Inf.30); “Nel mio Paese mancano per esempio i libri italiani e i manuali per l'insegnamento” (Inf.39).

Escludendo i pochi manuali contestualizzati già ricordati in precedenza, i principali manuali di italiano usati in Africa e citati dai docenti coinvolti nell'indagine sono i seguenti: *Progetto Italiano*, *Nuovissimo Progetto Italiano*, *Nuovo Progetto Italiano*, *Facile Facile*, *La via della grammatica*, *In Italiano*, *L'italiano all'università*, *Nuovo espresso*, *Via del Corso*, *Il tuffo nell'azzurro*, *Rete e Nuovo Rete*. Nonostante l'uso di questi manuali didattici moderni e aperti a metodologie didattiche basate sulla centralità dell'apprendente, in molte scuole locali l'insegnamento dell'italiano segue ancora prevalentemente un approccio grammaticale-traduttivo.



Fig. 9 Principali manuali di italiano (con autori / editori italiani) in uso in Africa

Questa tendenza viene confermata dai dati quantitativi della nostra indagine, come si evince dalla tabella 6, dove i due approcci predominanti sono l'approccio comunicativo (67%) e grammaticale-traduttivo (48%). Il quadro appena tracciato ci fa pensare alla necessità di riflettere su percorsi didattici paralleli che prendano in considerazione i manuali progettati e prodotti rispettivamente in Africa e in Italia per il pubblico africano, ma che siano facilmente accessibili dal punto di vista logistico, didattico ma anche economico.

Metodi e approcci	Percentuali
Grammaticale-traduttivo	48%
Approccio comunicativo	67%
Metodo diretto	26%
Metodo audio-orale	27%
Total Physical Response	5%
Approccio integrato	12%
Apprendimento cooperativo	25%
Approccio ludico	0,5%

Tab. 6 Metodi e approcci didattici di italiano in Africa

12. ALCUNE CONCLUSIONI

Le riflessioni illustrate in questo contributo fanno notare una rappresentazione dell'italiano a doppia faccia. L'italiano che si usava nel periodo coloniale doveva essere per gli indigeni sia una lingua per lo studio che per la comunicazione. Ma l'insegnamento dell'italiano avveniva non tanto come *lingua straniera* quanto come *lingua coloniale*. A nostro avviso c'è una differenza sostanziale fra i due termini perché mentre nel primo caso lo straniero sceglie di apprendere la lingua (in un paese in cui la lingua che si apprende è diversa dalla lingua ufficiale) con determinate motivazioni legate ad una spendibilità sociale di tale lingua, nel secondo caso l'indigeno era costretto a studiare la lingua secondo tempi e modalità che gli erano imposte dal colonizzatore. C'è quindi una chiara differenza tra la *lingua straniera* (intesa come lingua scelta volontariamente per un determinato motivo) e la *lingua coloniale* (intesa come lingua imposta per vari usi in determinati contesti e con funzioni ben circoscritte). Se il contesto coloniale, con una presenza massiccia di italiani e un'impostazione propagandistico-razzista della didattica, ha restituito una lingua poco amata dagli indigeni e mal insegnata dagli insegnanti spesso improvvisati, lo scenario è invece cambiato nel contesto attuale.

Dai dati relativi alla situazione attuale della didattica dell'italiano in Africa presentati in questo contributo, abbiamo focalizzato l'attenzione sul profilo e la formazione dei docenti nonché sugli approcci e strumenti didattici usati. A differenza del contesto coloniale notiamo un numero sempre più crescente di docenti (ma anche di studenti) che scelgono di insegnare (studiare) l'italiano per raggiungere obiettivi strumentali e culturali e non per subire un dominio culturale. Dal punto di vista didattico l'impostazione propagandistica del periodo coloniale ha lasciato spazio ad una didattica pensata, negli intenti, per essere inclusiva anche attraverso approcci comunicativi e orientati verso la centralità dell'apprendente. Un'analisi accurata della situazione in vari paesi africani fa notare che il metodo grammaticale-traduttivo continua ad essere diffuso in molte scuole locali africane che insegnano l'italiano. La motivazione e il numero crescente del pubblico di italiano in questo continente non escludono pertanto alcuni aspetti critici che riguardano in particolare la formazione dei docenti, i manuali e gli strumenti didattici nonché, appunto, gli approcci didattici. In riferimento ai manuali didattici, se in alcuni paesi come l'Egitto e il Camerun, il Senegal e la Tunisia esistono già dei manuali contestualizzati in base ai bisogni degli apprendenti, prodotti in loco da autori africani e/o in collaborazione con autori italiani e destinati al pubblico africano, i principali manuali in uso in tutto il continente sono prevalentemente prodotti in Italia e non pensati per gli apprendenti di italiano in Africa. Tali manuali grazie al rigore scientifico, alla varietà degli approcci, comunque sempre centrati sull'apprendente, costituiscono una buona base di partenza per l'orientamento didattico dei docenti. Per molti informanti questi manuali risultano però, in molti casi inadeguati, molto costosi e quindi inaccessibili. Anche

il ruolo del contesto linguistico-culturale (con le numerose lingue africane, tipologicamente distanti dall'italiano) risulta fondamentale nell'ottica dell'educazione linguistica democratica. In questa ottica, la duplice sfida, molto importante, e da vincere, è sicuramente quella dell'insegnamento della lingua italiana con le tecnologie nei contesti precari (spesso nelle aree rurali dove manca l'energia elettrica e scarseggiano le infrastrutture).

A nome del diritto all'educazione linguistica democratica, le istituzioni dovranno impegnarsi a fornire strumenti e strutture adeguate ai docenti, dando loro la possibilità di partecipare frequentemente a corsi di aggiornamento in loco e in Italia, anche grazie all'erogazione di borse di studio. Questa necessità s'impone tanto perché più dell'80% dei docenti di italiano in Africa sono africani, quindi non nativi, quanto perché proprio per questo ultimo motivo il miglioramento dei livelli di competenza linguistica e glottodidattica garantirebbe anche un miglioramento delle competenze linguistiche degli studenti.

BIBLIOGRAFIA

- Agrebi *et al.* 2007 = Hammadi Agrebi *et alii*, *L'italiano è servito*, 7 Tunisi, Ministero dell'educazione, Centro Nazionale Pedagogico.
- Ambroso 2009 = Serena Ambroso, *Innovative aspects in the teaching of Italian at the Somali National University*, in Annarita Puglielli (ed.), *Lessons in Survival: the Language and Culture of Somali*, Torino, L'Harmattan, pp. 136-146.
- Balboni/Santipolo 2003 = Paolo Balboni / Matteo Santipolo (a cura di), *L'italiano nel mondo. Mete e metodi dell'insegnamento dell'italiano nel mondo. Un'indagine qualitativa*, Roma, Bonacci editore.
- Baldelli 1987 = Ignazio Baldelli (a cura di), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, Treccani.
- Bandiera/Serra Borneto 1994 = Milena Bandiera / Carolo Serra Borneto, *Interazione tra lingua e pensiero scientifico: propedeutica linguistica presso l'Università Nazionale Somala*, in AA.VV., *Lingua, pensiero scientifico e interculturalità: l'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, pp. 99-128.
- Bertocchi/Lugarini 1975 = Daniela Bertocchi / Edoardo Lugarini, *Corso di lingua italiana veicolare per studenti somali. Schedario grammaticale*, Roma, Associazione per lo Sviluppo della Istruzione e della Formazione Professionale (ASIP).
- Caon 2022 = Fabio Caon, *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- Cagnetta 1979 = Mariella Cagnetta, *Antichisti e Impero fascista*, Bari, Dedalo-Centro di Eccellenza 2007 = Centro di Eccellenza. Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri o delle lingue migrate in Italia, *Amici del Mediterraneo*, Volume 1-2, Perugia, Guerra.
- Ceola/Diack 2012 = Patrizia Ceola / Mamadou Diack, *Sunu Italia. La nostra Italia. Corso di lin-*

L'insegnamento della lingua italiana in Africa

- gua italiana*, Larino (CB), Istituto Keplero.
- Coccia et al. 2021 = Benedetto Coccia et alii (a cura di) *Italiano2020: lingua nel mondo globale. Le rose che non colsi...*, Roma, Apes.
- Da Milano 1930 = Giandomenico Da Milano, *Libro per le scuole elementari eritree*. Volume III. Classe III., Asmara, Tipografia francescana.
- Da Ronciglione 1912 = Angelo Da Ronciglione, *Manuale amarico italiano francese*, Roma, Casa editrice italiana
- De Mauro 1963 = Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza.
- De Mauro 1994 = Tullio De Mauro, *Capire le parole*, Bari, Laterza.
- De Mauro et al. = Tullio De Mauro et alii, *Italiano 2000: I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma, Bulzoni.
- De Leone 1937 = De Leone, *Rassegna italiana politica letteraria e artistica*, Roma, Stab. Tip. E. Armani.
- Festa 1937 = Andrea Festa, *Atti del terzo Congresso di studi coloniali*, Firenze-Roma: V. sezione: Etnografica, filologica, sociologia.
- Freddi 1987 = Giovanni Freddi (a cura di), *L'insegnamento della lingua-cultura italiana all'estero. Aspetti glottodidattici*, Firenze, Le Monnier.
- Giovanardi/Trifone 2012 = Claudio Giovanardi / Pietro Trifone, *L'italiano nel mondo*, Roma, Carocci.
- Kuitche Tale 2014 = Gilles Kuitche Tale, *Plurilinguismo e didattica dell'italiano L2 nell'Africa sub-sahariana francofona*, Aprilia, Novalogos.
- Kuitche/Mazoua/Siebetcheu 2018 = Gilles Kuitche Tale / Vicky Mazoua / Raymond Siebetcheu, *AfrItalia 3. Corso Interculturale di Lingua Italiana per le scuole camerunensi*, Yaoundé, Editions Clé.
- Lega Navale 1913 = Lega Navale, *Il Decalogo dell'italiano all'estero*, Rivista Quindicinale Illustrata. Organo dell'Associazione "Lega Navale Italiana", Roma, Anno IX, N°1: 13.
- Martinelli 2016 = Dario Martinelli, *Lasciatemi cantare e altre epidemie. La musica pop italiana vista dall'estero*, in Daniele Balicco (a cura di), *Made in Italy e cultura. Indagine sull'identità italiana contemporanea*, Palermo, Palumbo.
- Martini 1998 = Ferdinando Martini, *Nell'Africa italiana, Volume 5 di Miraggi*, Milano, Touring club italiano.
- Negash 2005 = Tekeste Negash, *The Ideology of Colonialism: Educational Policy and Praxis in Eritrea*, in Ruth Ben-Ghiat / Mia Fuller (eds.), *Italian Colonialism*, New York, Palgrave Macmillan, pp. 109-119.
- Nardi/Gentili 2009 = Isabella Nardi / Sandro Gentili (a cura di), *La grande illusione: opinione pubblica e mass media al tempo della guerra di Libia*, Perugia, Morlacchi editore.
- Noce 1994 = Grazia Noce, *Insegnamento in situazione interculturale*, in AA.VV., *Lingua, pensiero scientifico e interculturalità: l'esperienza dell'interazione universitaria in Somalia*, Roma, Accademia Nazionale dei Lincei, pp. 95-97.
- Paggi/Romani 2012 = Paggi / Romani, *Le scuole coloniali italiane*, <https://digilander.libero.it/storiadimenticata/scuole.htm>.
- Palermo 2015 = Massimo Palermo, *Linguistica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Pankhurst 1972 = Richard Pankhurst, *Education in Ethiopia during the Italian Fascist Occupation (1936-1941)*, in «The International Journal of African Historical Studies», 5 (3), Boston, Boston University African Studies Center, pp. 361-369.
- Pretelli 2016 = Matteo Pretelli, *Education in the Italian colonies during the interwar period*, in «Modern Italy», 2011, 3, 275-293.
- Redazione GiuntiScuola 2014 = Redazione GiuntiScuola, *Una battaglia persa. Una sfida da non perdere*, intervista a Igiaba Scego, www.giuntiscuola.it/sesamo/a-tu-per-tucon-l-esperto/be-italian/una-battaglia-persa-una-sfida-ora-da-non-perdere/.
- Ricci 2015 = Laura Ricci, *Neoislamismi e altri 'migratismi' nei romanzi di Amara Lakhous*, in «Carte di viaggio. Studi di lingua e letteratura italiana», VIII, pp. 115-141.

- Ricci/Siebetcheu 2019 = Laura Ricci / Raymond Siebetcheu, *L'Italiano in Africa: ex colonie, vecchie e nuove aree di emigrazione*, in Carla Bagna / Laura Ricci (a cura di), *Il mondo dell'italiano. L'italiano nel mondo*, Pisa, Pacini., pp. 193-204
- Serianni 2000 = Luca Serianni, *Gli allocutivi di cortesia*, in Accademia della Crusca, <https://accademiadellacrusca.it/consulenza/gli-allocutivi-di-cortesia/142>.
- Siebetcheu 2021 = Raymond Siebetcheu, *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre)coloniale agli scenari futuri*, Pisa, Pacini editori.
- Siebetcheu 2020 = Raymond Siebetcheu, *From sociolinguistics to language teaching in Football*, in Raymond Siebetcheu (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*, Siena, Edizioni Università per Stranieri di Siena, pp. 3-38.
- Siebetcheu 2009 = Raymond Siebetcheu, *La diffusione dell'italiano in Africa: Prospettive di ricerca*, in «SILTA», 38, 1, pp. 147-191.
- Torresan 2007 = Paolo Torresan, *La promozione e la didattica dell'italiano in Egitto. A colloquio con Adelia Rispoli*, in Supplemento alla rivista EL.LE - ISSN: 2280-6792 <https://www.italy.it/articolo/la-promozione-e-la-didattica-dellitaliano-egitto-colloquio-con-adelia-rispoli>
- Triulzi 1979 = Alessandro Triulzi (a cura di), 1979, *Storia dell'Africa e del Vicino Oriente*, Firenze, La Nuova Italia.
- Vedovelli 2011 = Massimo Vedovelli, *Marco Polo, l'internazionalizzazione, la non-politica linguistica italiana*, in Elisabetta Bonvino / Stefano Rastelli (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia, Pavia University Press, pp. 1-18.
- Vedovelli 2002 = Massimo Vedovelli, *L'italiano degli stranieri*, Roma, Carocci.
- Volterra 2007 = Alessandro Volterra, *Le politiche educative fasciste per gli indigeni in Eritrea (1931-1941)*, in «Mondo Contemporaneo», 1, a. III, pp. 5-42.

LUISA REVELLI

ITALIANI ASMARINI: PROFILI DI PARLANTI E VARIETÀ NELL'ERITREA CONTEMPORANEA

1. INQUADRAMENTO INTRODUTTIVO

Lo studio degli spazi e dei ruoli dell'italiano nel contesto plurilingue eritreo, per intrinseca complessità oltre che per implicazioni politiche considerato *delicate subject* (Hailemariam *et al.* 1999: 491), presenta criticità di varia natura: l'ex lingua coloniale non è che uno dei tanti codici potenzialmente disponibili per una popolazione oggi stimata in appena tre milioni di abitanti e in cui nove idiomi locali ufficialmente riconosciuti si sono trovati a fare i conti nel corso del Novecento con altre due lingue esogene - l'inglese e l'amarico - introdotte con la forza. Il permanente stato di conflittualità interna ed esterna del Paese rende difficile il reperimento di documentazione storica e impedisce la conduzione di rilevazioni su larga scala che consentano di delineare in modo puntuale i repertori di riferimento dei parlanti contemporanei, le cui biografie caratterizzate da viaggi, fughe e ritorni da e verso destinazioni vicine e lontane delineano repertori multiformi, forgiati sulla base di necessità di sopravvivenza, di circostanze fortuite, di storie familiari, di vicende personali.

Volendo delineare in estrema sintesi una storia generale dell'italiano in Eritrea, è possibile affermare che all'inizio del secolo scorso il codice della Penisola circolava nel Paese africano in modo abbastanza consistente, per lo meno nella città di Asmara e in alcuni altri centri come Assab, Massaua e Keren: il momento di massima consistenza della comunità italiana si è collocato negli anni Trenta, quando gravitavano

sulla colonia poco meno di centomila individui, corrispondenti a più del 10% della popolazione locale. Per un certo periodo anche idioma ufficiale in ambito amministrativo, l'italiano era allora lingua materna o più spesso seconda per le famiglie dialettofone immigrate dalla Penisola; possedeva status di acroletto all'interno della comunità italiana e in una certa misura anche al di fuori di essa; svolgeva funzioni di lingua di cultura e di alfabetizzazione in alcuni contesti educativi e di evasione da cui originavano anche iniziative pubblicitiche ed editoriali; era codice veicolare per gli scambi commerciali e – secondo alcune ipotesi che fanno risalire tale ruolo a epoche di molto precedenti il periodo coloniale – veniva impiegato anche come lingua franca per la comunicazione interetnica.

La seconda metà del secolo è stata segnata da un costante e progressivo decremento delle presenze dei cittadini italiani, conseguente principalmente alle vicende belliche che hanno compromesso la desiderabilità della destinazione anche dal punto di vista degli investimenti economico-imprenditoriali. A fine Novecento gli italiani residenti in Eritrea si erano di fatto ridotti a poche migliaia, e secondo i dati dell'*Anagrafe degli italiani residenti all'estero* (A.I.R.E.) il declino è stato costante anche nel nuovo secolo: se nel 2010 erano ancora registrati 726 individui, oltre dieci anni dopo il numero di presenze era sceso a 407.

I processi di usura connaturati al suo ruolo di lingua di minoranza geograficamente isolata, sottoposta nei suoi residui ruoli funzionali alla concorrenza di altri codici, sempre meno rappresentata dalla presenza di parlanti madrelingua e immersa in un contesto fortemente plurilingue e pluriculturale (Woldemikael 2003) hanno progressivamente confinato gli usi dell'italiano in reti sociali circoscritte, cerchie periferiche, domini elitari: sebbene le politiche linguistiche eritree più recenti vengano descritte in termini di "bold acknowledgement of linguistic diversity" (Asfaha/Spotti 2009: 194), di fatto a tale marginalizzazione ha certamente contribuito anche una volontà politica e culturale di emancipazione dal passato linguistico coloniale, come dimostra il fatto che il caso eritreo sia considerato "an example of a Sub-Saharan, multilingual African state's language policy which cut off its colonial legacy" (Hailemariam *et al.* 2003: 89).

La storia della lingua italiana in Eritrea risulta oggi tratteggiata a grandi linee nel suo divenire diacronico e nella sua parabola discendente: è però una storia ancora scarsamente documentata e difficilmente documentabile in rapporto ai concreti usi effettivi, alle scelte di socializzazione primaria e di trasmissione intergenerazionale operate dai discendenti dei migranti italiani; alle variabili implicate nei fenomeni di mantenimento, erosione o obsolescenza; allo spettro diacronico degli ambiti situazionali e domini d'uso; all'ampiezza e vitalità dei contesti e delle reti comunicative; alle competenze e varietà dei parlanti nativi e non; agli esiti del contatto con le altre lingue del repertorio locale e insomma alle complesse dinamiche implicate nel suo ruolo di codice migrante.

Si è proposto di colmare almeno in parte queste lacune il Progetto "Profili dia-

cronici e varietistici dell'italiano d'Eritrea"¹ cui fa riferimento quanto illustrato nelle prossime pagine, che restringono l'ambito d'osservazione alle configurazioni dell'italofonia nell'epoca contemporanea nella realtà della capitale. L'etnico *asmarini* adottato nel titolo precisa quindi la scelta di circoscrivere l'ambito d'interesse a tale zona, le cui configurazioni sono ben distinte da quelle di altre realtà urbane e delle regioni rurali in cui l'italiano non è invece oggi presente, se non in residuali nicchie poco rappresentative della concreta realtà sociolinguistica.

Nel titolo del contributo, il plurale *italiani* identifica d'altra parte, come etnonimo, al contempo i *parlanti* per i quali l'italiano rappresenta la lingua etnica impiegata fuori patria e quelli che l'italiano in Eritrea l'hanno adottato per scelta o necessità, eventualmente ritrovandosi poi a utilizzarlo nella Penisola; allude, conseguentemente anche, come glottonimo, alle diverse *varietà* di un codice in fase di partenza e d'arrivo sottoposto alla frizione di un contatto che nelle variegata esperienze dei parlanti può averne determinato il ruolo di lingua materna (LM), seconda (L2), straniera (LS), ennesima (Ln) o evanescente; di codice culturale, identitario, laterale o dominante: nello sfondo integratore qui assunto comunque sempre quello di *lingua migrante*.

Le ricerche su campo cui si fa riferimento si sono collocate nell'anno 2018. Le indagini sono poi proseguite a distanza, attraverso la somministrazione di questionari, la raccolta di documenti scritti e la conduzione di conversazioni con parlanti entrati o rientrati in Italia. La messa a fuoco temporale del periodo in cui si è concentrata la raccolta dei dati risulta fondamentale in considerazione di importanti eventi immediatamente successivi che potrebbero determinare in un futuro molto prossimo – tra molti altri effetti di differente livello – anche un rapido cambiamento degli scenari sociolinguistici e una conseguente obsolescenza della rappresentatività degli indicatori considerati. I promettenti avvenimenti culturali e geopolitici che avevano caratterizzato il biennio 2017 e 2018 – la dichiarazione UNESCO di Asmara come patrimonio dell'umanità, il raggiunto accordo di pace con l'Etiopia, la revoca delle sanzioni ONU in vigore da un decennio, la riapertura dei confini e la ripresa di scambi diplomatici e commerciali con Paesi confinanti e con l'Italia – sono infatti stati seguiti dall'esplosione della guerra nel confinante Tigray, dalla crisi sanitaria causata dalla pandemia da Coronavirus, da una grave e prolungata carestia dovuta alla siccità cui si è sommata una delle peggiori invasioni di locuste degli ultimi decenni. Oltre che determinare tragiche emergenze umanitarie, questa sequenza di sciagure ha intensificato i tentativi di fuga dal Paese da parte dei cittadini eritrei² e ha contribuito

1 Per la presentazione delle metodologie di ricerca sul campo, delle tecniche d'inchiesta a distanza e dei criteri di selezione di fonti e testimonianze per la costituzione del corpus del Progetto - nato dalla collaborazione tra il *Dipartimento di Scienze umane e sociali* dell'Università della Valle d'Aosta e il CIEBP (*Centre d'information sur l'éducation bilingue et plurilingue*) - rimando a Revelli 2019^b e Revelli 2022.

2 Secondo i dati dell'*Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati* (UNHCR), solo nel 2020 sono fuggiti dal Paese 522.000 eritrei.

a svuotare l'Eritrea dalle presenze degli italiani, già in progressivo massiccio calo. Per comprendere la portata del fenomeno anche nella limitata prospettiva dei pubblici e della vitalità dell'italiano è probabilmente sufficiente citare la chiusura definitiva, nell'ottobre 2021, dello storico *Istituto italiano statale omnicomprensivo di Asmara*, la più grande scuola italiana all'estero, che - oltre a assicurare la costante presenza nella capitale di diverse decine di insegnanti italiani spesso accompagnati dalle loro famiglie - aveva fino a quel momento garantito un'alfabetizzazione in lingua italiana a migliaia di ragazzi eritrei.

Quanto descritto nelle prossime pagine fa quindi riferimento a una realtà rappresentativa del primo ventennio del XXI secolo: gli eventi intervenuti a conclusione dello stesso hanno già in parte modificato gli scenari descritti, e incideranno verosimilmente in modo significativo anche sulle successive sorti della persistenza della lingua italiana in Eritrea.

2. TIPOLOGIE DI PARLANTI

I dati A.I.R.E. e i dettagli forniti nel Rapporto "Italiani nel Mondo 2023" della *Fondazione Migrantes* informano che nel 2022 più della metà dei 407 cittadini italiani residenti in Eritrea è nata nel Paese africano (52,6%) e può quindi con buona probabilità essere ricondotta al gruppo delle famiglie storicamente insediate nel Paese africano, quindi a quella cerchia di parlanti che ha conservato per discendenza, insieme alla cittadinanza, anche un'abitudine alla trasmissione intergenerazionale della lingua di tradizione familiare. Poco più di 140 risultano essere invece gli italiani iscritti all'AI-RE da meno di 10 anni,³ presenti sul territorio eritreo per progetti migratori transitori in genere legati a ricongiungimenti familiari o motivazioni lavorative o umanitarie di breve durata.⁴

Occuparsi degli italiani d'Eritrea prendendo in considerazione soltanto chi possiede la cittadinanza italiana indurrebbe tuttavia a macroscopici errori di valutazione. La prolungata presenza sul territorio eritreo di parlanti italofoeni e le relazioni che nel corso del tempo si sono instaurate tra i due Paesi hanno infatti dato origine a una complessa varietà di parlanti l'italiano e a una parallelamente complessa varietà di italiani parlati. La conseguente articolata casistica impedisce di stimare l'attuale consistenza dell'italofonia in termini di quantità assolute: i parlanti l'italiano si distribuiscono in categorie soggette a molteplici variabili che, intersecandosi, possono essere variamente valutate a seconda che i parametri assunti facciano riferimento alla frequenza d'uso del codice, ai domini d'impiego, alle competenze linguistiche posse-

3 Iscritti da un anno: 0,7%; da 1 a 3 anni: 4,9%; da 3 a 5 anni: 6,4%; da 5 a 10 anni: 21,6%; da 10 a 15 anni: 22,1

4 Considerando che nell'anno in questione erano ancora incluse nel novero diverse decine di insegnanti della scuola statale italiana e le loro famiglie si può presumere che si tratti di numeri destinati a un futuro consistente ridimensionamento.

dute, all'età e modalità dell'apprendimento, ecc.

Con tutti i limiti che la schematizzazione di una materia così articolata comporta, è tuttavia possibile distinguere anzitutto i parlanti italo-foni in due macrocategorie: quella degli *etno-parlanti* e quella dei *neo-parlanti*.

Nella prima possono essere inclusi i residenti ad Asmara nati - nella Penisola o in Eritrea - da famiglie italiane a tutti gli effetti: sebbene repertori e varietà di italiano rappresentate nei due gruppi possano assumere configurazioni diverse, si tratta comunque di *parlanti nativi continui* che hanno acquisito l'italiano come LM nei contesti della socializzazione primaria e continuano a praticarlo.

Analoghi processi acquisizionali, seppure con proprie specificità, caratterizzano l'italofonia degli asmarini nati da famiglie miste italo-eritree prive di cittadinanza italiana: che si tratti di prime o successive generazioni, i parlanti che si autodefiniscono *meticci* possiedono un repertorio al cui interno l'italiano, spontaneamente acquisito sin dalla prima infanzia, occupa ancora attualmente - seppure con segni di cedimento nelle giovani generazioni - la posizione di *heritage language* a fianco di uno o più idiomi locali. Si tratta quindi di *parlanti binativi* che trovano nel denominatore comune dell'adesione culturale ai modelli dell'italianità la marca di appartenenza a una propria specifica comunità, non soltanto linguistica (Revelli 2019^b). Come si vedrà più avanti, per questa tipologia di locutori, che pur in assenza di censimenti ufficiali viene stimata in diverse migliaia, saranno probabilmente significativi gli effetti indotti dalla citata recente chiusura dell'istituzione scolastica italiana, che per decenni e in tutti i casi in cui le condizioni socioeconomiche lo consentivano ha costituito la scelta educativa più ambita e un importante sostegno alla formale alfabetizzazione nella lingua italiana già spontaneamente acquisita.

Il venir meno della possibilità di frequenza della scuola italiana riconfigurerà in modo quantitativamente e qualitativamente ancor più decisivo il gruppo di coloro che all'interno della macrocategoria dei "neo-parlanti" apprendono l'italiano come LS o come Ln in aggiunta alle loro lingue materne. Per le famiglie abbienti della media e alta borghesia locale il percorso scolastico offerto dall'istituto italiano ha costituito in effetti - sin da quando a metà Novecento le possibilità di ammissione sono state estese al pubblico indigeno - un punto di riferimento di sicuro prestigio. Nell'ultimo cinquantennio migliaia di ragazzi eritrei hanno lì studiato l'italiano, impiegato come lingua veicolare degli insegnamenti disciplinari a fianco dell'inglese e del tigrino, ottenendo diplomi che hanno consentito loro l'accesso a posizioni lavorative elevate o agli studi universitari. La frequenza dell'intero percorso di istruzione formale offerto dall'istituto ha condotto alcuni apprendenti al raggiungimento di competenze molto progredite, da *parlanti quasi-nativi*, sebbene le evidenze raccolte sul campo abbiano messo in luce una significativa disomogeneità dei livelli, evidenziando il fondamentale ruolo di rafforzamento svolto dalla frequentazione dell'italiano in circostanze linguistiche anche extrascolastiche, come si esemplificherà oltre.

Un'ancora maggiore eterogeneità di interlingue e competenze caratterizza d'altra

parte il gruppo dei neo-parlanti che, senza aver seguito percorsi formali di apprendimento, hanno avuto modo di acquisire l'ex lingua coloniale in contesto naturale, attraverso l'interazione – occasionale o assidua, marginale o immersiva – con gli italo-foni presenti sul territorio, e tipicamente in ambito lavorativo o religioso (Revelli 2019^a). Si tratta di una categoria che comprende al proprio interno *semi-parlanti e parlanti evanescenti* da un lato, *parlanti quasi-nativi o bilingui bilanciati* al lato opposto: la casistica collocata fra le due estremità include locutori in possesso di competenze elevate ma esclusivamente orali, confinate a routines e formulari di cortesia della comunicazione primaria, specializzate in ambiti settoriali molto tecnici e molto altro ancora.

3. VARIETÀ DI ITALIANO

Le varietà d'italiano rappresentate nel quadro dell'italofonia eritrea contemporanea riflettono l'articolazione repertoriale dei profili dei parlanti potendo, con la cautela dovuta alla complessità di contesti in cui il parlante-tipo rappresenta unicamente un'entità astratta, essere rappresentate con una schematizzazione come la seguente:

Tipologie di parlanti e varietà di italiano						
ETNO-PARLANTI			Paese di nascita	NEO-PARLANTI		
<i>varietà italiano peninsulare</i>	ItLM	migranti transitori	Italia			
	ItLM	famiglie italiane	Eritrea	in situazioni di apprendimento guidato	LM lingue locali + ItLS	<i>interlingue modellate su italiano scolastico</i>
alle dipendenze di famiglie italiane				LM lingue locali + ItLn	<i>interlingue substandard</i>	
<i>italiano asmarino</i>	ItLM e lingue locali	famiglie italo-eritree		migranti di ritorno	LM lingue locali + ItLn	varietà italiano peninsulare

Per i migranti italo-foni che si trovano in Eritrea per periodi circoscritti le varietà rappresentate sono evidentemente quelle peninsulari: quando marcati, i tratti regionali possono essere identificati dagli asmarini come vernacolari.⁵ Simmetricamente

5 Alcuni allievi della scuola italiana affermano nelle loro testimonianze di aver sentito

ma in opposta direzione migratoria, i parlanti eritrei che hanno trascorso lunghi periodi in Italia possono d'altra parte, una volta rientrati nel continente di partenza, essere portatori di varietà peninsulari in alcuni casi utilizzate anche a livello di *quasi nativi*.

Varietà assimilabili a quelle dell'italiano d'Italia si riscontrano anche nelle produzioni linguistiche degli etno-parlanti nati in Eritrea e stabilmente residenti ad Asmara, la cui conoscenza delle lingue locali è in genere molto limitata, e i cui frequenti rapporti con la Penisola sollecitano l'ingresso di tratti innovativi assenti invece nei modelli di coloro che non hanno occasioni di esposizione e interazione al di fuori della ristretta cerchia locale.

Sono questi ultimi, prevalentemente appartenenti a famiglie miste, a descrivere la propria varietà di italiano come non marcata («in Italia ci sono tanti dialetti, tanti accenti diversi: io non credo di parlare con un accento»; «io parlo un italiano pulito») e a indicare con la specifica denominazione di *italiano asmarino* tale modello («Prima di venire in Italia parlavo un italiano un po' diverso, un italiano asmarino») a cui sono riconosciute particolarità come l'uso di geosinonimi non documentati nella Penisola («qui le *rotonde* le chiamiamo *girofiore*»), la presenza di prestiti di necessità dalle lingue locali (*injera* "pane di farina di teff"),⁶ l'impiego della preposizione *in* per esprimere lo stato in luogo con nomi di città (*in Asmara*) e una generale tendenza alla conservatività che induce ad esempio a mantenere forme verbali arcaiche (*debbo, debbono*), a orientarsi su forme apocopate diventate inusuali nell'italiano contemporaneo (*m'annoio, siam tutti*), a preferire i membri di coppie sinonimiche in Italia invece dismessi (*camposanto per cimitero*).

Rivendicato dai parlanti come esclusivo delle reti dell'italofonia urbana della capitale («le persone di fuori Asmara si invogliano di parlare l'italiano, però non usano un italiano asmarino»), quando prodotto da parlanti scarsamente alfabetizzati l'*italiano asmarino* risulta fluente ma intriso di tratti substandard, alcuni dei quali riconducibili all'italiano popolare, con scambi di preposizioni (*mi viene di pensare in italiano; conosco l'italiano per 14 anni della mia vita*) e di ausiliari (*non ho riuscito*), fenomeni di regolarizzazione di forme verbali (*loro ci rimascono male*) e desinenze nominali (*carne di buo*) e creazione di metaplasmi (*Asmara mi piace per la clima*).

L'*italiano asmarino* non coincide d'altra parte con la varietà appresa dai neo-parlanti che frequentando i percorsi di scolarizzazione di impronta europea dell'Istituto

utilizzare dialetti italiani soltanto da parte di loro insegnanti che li usano a scuola in contesti informali.

6 La quantità di prestiti dalle lingue locali risulta comunque limitata e decisamente inferiore per varietà, quantità e frequenza a quella riscontrata da Ricci (2005) nei testi della letteratura coloniale: secondo i canoni di quella tipologia testuale l'introduzione di voci del luogo non rispondeva, in effetti, a intenti di rappresentazione degli usi linguistici reali ma invece a fini stilistici di coloritura esotica e anche all'obiettivo di «avvicinare al lettore italiano parole di una terra che si vuol rendere vicina e familiare» (cit. p. 123).

di Asmara - con programmi didattici equivalenti a quelli previsti nella Penisola in quanto a obiettivi, contenuti, libri di testo, canoni linguistici di riferimento – utilizzano il codice pressoché soltanto come LS in quel contesto. L'esposizione a un input modellato su canoni di ispirazione formale e gli usi circoscritti a scopi esibitivi conferiscono alle loro produzioni tratti di artificialità tipici dell'*italiano scolastico* novecentesco (Revelli 2013) come l'impiego sovraesteso del passato remoto («Nacqui ad Asmara da genitori eritrei»), l'uso ipercorretto dei pronomi personali («disse a egli»), la preferenza per i sinonimi avvertiti come più elevati (*apprendere* per *imparare*, *recarsi* per *andare*). Un certo grado d'innaturalità trapela nelle produzioni orali anche per la presenza di formati interazionali propri del *teacher talk*, con abuso di domande retoriche (*Lo sai perché? Hai capito?*), e da un utilizzo di riempitivi, segnali discorsivi e intercalari molto sorvegliato («quando dico parolacce le dico in tigrino perché è una lingua più rigida e quindi mi posso pure in un modo sfogare»).

Più naturali appaiono le produzioni di chi studia l'italiano avendo invece opportunità d'impiego del codice anche al di fuori del contesto educativo, come emerge dal seguente estratto di un'autobiografia scritta da una studentessa sedicenne:

Appena nata, la prima lingua che ho imparato era il tigrino e la seconda era l'italiano. Le prime parole in italiano le ho imparate sentendo mia madre parlare l'italiano con i miei zii [...]. Nell'asilo ho cominciato a comprendere l'italiano, specialmente i calcoli matematici, lo usavo anche con mia madre e miei amici. All'elementari ho iniziato a leggere dei libri come il "cappuccetto rosso" e a scrivere tramite le dettature. [...] Alle medie ho cominciato a scrivere dei temi e a parlare meglio. Purtroppo non mi piace la letteratura italiana perché non la capisco, gli scrittori usano un linguaggio elevato e complicato. Però mi piace la lingua italiana perché è fonetica e suona bene. [...] Le mie lingue preferite sono l'inglese perché lo capisco e il tigrino perché è la mia lingua madre.

Anche quando cresciute a contatto con l'italofonia, le giovani generazioni tendono comunque oggi ad avere maggiore familiarità con l'inglese, che privilegiano nei contesti di evasione e nell'interazione fra pari. Unanimemente identificato come lingua non locale maggiormente diffusa nella capitale, l'inglese assume d'altra parte il ruolo di codice-ponte anche per i tigrinofoni alfabetizzati nelle scuole eritree («Asmara tanta persona parla inglese perché a scuola parla inglese e tigrino»): quando le loro competenze linguistiche sono frammentarie e comunque insufficienti a garantire un'interazione soddisfacente in lingua italiana vi ricorrono scopertamente o attraverso processazioni interlinguistiche che evidenziano la percezione di maggiore vicinanza delle due lingue europee rispetto a quelle locali (Bernini 2018). Interferenze, calchi e inserti consentono allora di colmare lacune lessicali o espressive nelle conversazioni orali o anche nello scritto, come nell'esempio che segue:

-----Messaggio originale-----

Da: *****

Inviato: martedì 18 settembre 2018 21:01

A: Luisa Revelli <l.revelli@univda.it>

Oggetto: *greeting and request*

cara luisa come sta?

come sta andando tutto, cosa ce' di nuovo li qui da noi ce' aria di *peace* e di speranza.

con pazienza tutto si cambia. ce' qualche nuovi libri stampati riguarda Eritrea?

ti vuole bene.

bye.

Le produzioni in lingua italiana dei neo-parlanti che non dispongono invece della risorsa dell'inglese e che l'italiano l'hanno acquisito in modo parziale in contesti d'interazione naturale manifestano più macroscopici tratti devianti correlati alle lingue materne: più ampiamente, a fianco di un'evidente e generalizzata tendenza alla fossilizzazione, le interlingue rappresentate mostrano tratti di semplificazione condivisi con quelle di altre aree del Corno⁷ e molti dei fenomeni d'interferenza riepilogati e ricondotti da Siebetchu (2018, 2021) alle varietà d'italiano tipiche del contesto coloniale africano.

Senza entrare qui nel merito di statuti o etichette attribuiti e attribuibili a tali varietà, può valer la pena di rilevare almeno che – molto più che nel passato - i livelli di competenza raggiunti oggi dai parlanti che frequentano la lingua italiana esclusivamente in contesto lavorativo sembrano avere a che fare non tanto con la durata e l'intensità dei contatti, quanto piuttosto con variabili relazionali e motivazionali, come la qualità e reciprocità del rapporto con gli interlocutori italofoeni e anche gli atteggiamenti verso i portati culturali e simbolici dell'ex lingua coloniale. Sembra emergere, da questo punto di vista, un importante divario fra le dinamiche motivazionali all'apprendimento dell'italiano del passato e del presente. Nelle loro testimonianze i parlanti eritrei più anziani riferiscono, ad esempio, di aver appreso la lingua coloniale volentieri e in modo fluente attraverso l'interazione con colleghi e datori di lavoro, e si rammaricano nel constatare che le loro competenze linguistiche si vadano riducendo («ora che gli italiani non ci sono più l'italiano io me l'ho dimenticato»). Specularmente, datori di lavoro italiani appartenenti alle medesime generazioni osservano un crescente disinteresse dei giovani eritrei verso l'italiano presente nel luogo di lavoro: un'anziana parrucchiera che da decenni svolge la sua attività nella via centrale di Asmara riferisce, ad esempio, che quando il suo centro di acconciature era il punto di riferimento per le donne dei circuiti italofoeni le sue collaboratrici locali

7 Secondo Banti (1990: 157) alcune caratteristiche comuni alle varietà di italiano spontaneamente acquisito in Somalia, Etiopia e Eritrea « verosimilmente attestano una comune tradizione di un gruppo di fenomeni fonologici, lessicali e forse anche morfologici caratteristici delle forme più o meno semplificate o pidginizzate di italiano lingua seconda usate nel Corno d'Africa».

apprendevano l'italiano molto rapidamente e lo adottavano spontaneamente come lingua della comunicazione con lei, con le clienti e anche fra di loro, mentre le giovani ora in servizio mostrano di comprendere in modo sommario le indicazioni fornite loro in italiano e mai si spingono a utilizzare il codice a livello produttivo.

Il calo d'interesse per la conoscenza della lingua italiana trova conferma in molti altri contesti lavorativi e commerciali. Nel centro di Asmara, in cui pure si è storicamente concentrata la presenza delle reti italofone, le scritture esposte di matrice italiana ancora oggi presenti possono propagare immagini fuorvianti: «te ne accorgi quando entri nei negozi, nei bar con insegne italiane», racconta un uomo da pochi mesi trasferito nella capitale africana, «cercano tutti di parlare italiano, così tu entri e senti subito *buongiorno, ciao, come va?* e pensi che sanno parlare italiano e invece sono le due parole che sanno, tu continui a parlare in italiano e loro in realtà non capiscono niente [...]: sanno *ciao buongiorno come stai*, e il resto nun se sa».

Se la progressiva contrazione del numero degli italiani residenti non ha potuto trovare nei modestissimi flussi turistici dalla Penisola una forma di riequilibrio utile ad alimentare un'almeno utilitaristica motivazione alla conservazione dell'ex lingua coloniale, un concreto impulso alla conservazione di vitalità della stessa sembra – al di là delle dichiarazioni di principio - mancare a molti *etno-parlanti*, che anche con i collaboratori più prossimi rinunciano a cogliere le occasioni di interazione e convivenza per offrire input utile a sollecitare almeno l'acquisizione di routines e formulari. Così, accade che le famiglie italiane si rivolgano ai collaboratori domestici alle loro dipendenze ricorrendo a varietà di *italiano semplificato* che a fianco di un lessico molto circoscritto presentano tratti di riduzione morfosintattica estrema, come la rinuncia ad articoli e connettivi, l'omissione degli ausiliari e la generalizzazione della forma dell'infinito in sostituzione delle forme verbali flesse, come nel seguente esempio di conversazione tra una padrona di casa italoфона e la sua *lettè* tigrinofona:

P1: Dove imparato tu italiano?

P2: ... mparato qua

P1: Dove parlare tu? Cominciare come? Dove studiare italiano tu?

P2: No, see...: lavorare, sentire

L'ammissibilità di interazioni molto basiche anche in situazioni di contatto prolungato è confermata in vari contesti: un veterinario italiano che per più di un ventennio ha curato le vacche da latte nelle campagne eritree riferisce di aver appreso qualche parola in tigrino, ma precisa che la comunicazione non costituisce per lui una necessità: «nella mia professione», afferma, «non è che io debba tanto spiegare: devo capire io».

Nell'interazione tra italoфoni e non, la rinuncia a cercare di comprendere e di farsi comprendere non si associa, insomma, a frustrazione: sembra, semmai, riflettere schemi rappresentativi di automatismi ben radicati; consolidare ruoli cristallizzati nella loro asimmetria; ritrarre immaginari che ricalcano differenze identitarie; vali-

dare scelte di distanza implicitamente e bilateralmente accettate; definire insomma le coordinate di un contatto che dura da più di un secolo e ciò malgrado è molto meno interattivo di come ci si potrebbe aspettare.

4. CONCLUSIONI

Per molte concomitanti ragioni che qui è stato solo possibile accennare l'inizio degli anni Duemila sembra aver sancito nella comunità italoфона residente nella città di Asmara un definitivo ribaltamento delle proporzioni tra il contingente degli etno-parlanti e quello dei neo-parlanti: l'italiano è in sintesi oggi impiegato più come LS che come LM; è utilizzato esclusivamente fra interlocutori italoфoni o comunque solo molto parzialmente fra e con parlanti LS o L2; è presente nei domini scolastici e formali più che in quelli familiari o più genericamente naturali; conserva malgrado tutto ciò e anzi in parte proprio per questa ragione uno statuto fortemente connotato a livello sociale, economico, culturale, identitario.

Una tale configurazione si riflette, come ovvio, anche sui profili varietistici rappresentati: all'interno dei circuiti dei neo-parlanti le interlingue semplificate o pidginizzate alimentate nel passato da processi acquisizionali spontanei e interetnici risultano oggi marginali sia rispetto ai canoni dell'italiano scolastico veicolati dall'insegnamento sia ai modelli riallineati alle dimensioni di variazione della contemporaneità per effetto della sempre più intensa azione dei media e delle accresciute possibilità di mobilità, contatto e interazione con la Penisola da parte delle famiglie italiane residenti ad Asmara.

Dell'*italiano asmarino* – esito di processi di koinizzazione urbana sollecitati da una *vitalità interna* che dal contatto con le lingue e le culture locali ha tratto innovazioni percepite dai parlanti come diatopicamente proprie ed esclusive – restano portatori oggi soltanto i locutori maggiormente stanziali e contemporaneamente più ancorati a un'identità locale che appartiene molto più ai discendenti di famiglie miste che ai parlanti con cittadinanza italiana, molto più agli anziani che alle nuove generazioni.

In una prospettiva d'insieme, non si può d'altra parte non tenere conto del fatto che – al di là delle narrazioni in cui sentimenti linguistici, impulsi nostalgici o valutazioni impressionistiche tendono ad alimentare immagini di una sopravvalutata diffusione degli spazi dell'ex lingua coloniale - la proporzione di parlanti l'italiano nella comunità eritrea è stata sempre, anche nei momenti storici di massima presenza e di prestigio dell'italofonia - decisamente minoritaria rispetto alla popolazione totale. In più, le potenzialità del capitale culturale di cui tale minoranza era portatrice non si sono mai dispiegate sul territorio in termini di reale capacità distributiva, ampliamento delle possibilità di comunicazione estesa, riduzione delle disuguaglianze, miglioramento della coesione sociale, equità e integrazione.

Dell'ampiamente ieri e oggi maggioritario gruppo costituito dai nati in Eritrea che nel loro Paese l'italiano non l'hanno mai studiato né utilizzato né incontrato, se non

molto tangenzialmente attraverso prestiti penetrati nelle loro lingue materne, può allora risultare rappresentativo in chiusura il seguente estratto di intervista a una giovane migrante rifugiata in Italia, la cui condizione trova riscontro in numerosissime altre testimonianze di parlanti sbarcati nell'ultimo ventennio:

P1: Tu non hai studiato l'italiano a Asmara?

P2: No, no...

P1: Non lo sapevi?

P2: No, perché... c'è scuola italiana però ... soldi un po' tanto.

P1: Costa tanto

P2: Tanto, sì... Allora noi non è bastanza. Non è ricchi. Non è abbastanza.

[...]

P1: E quando sei arrivata in Italia l'italiano non l'avevi mai parlato o mai sentito parlare? Oppure ad Asmara avevi degli amici che parlavano italiano?

P2: No, no... Sì, una era... in Asmara... lei fatto italiano, scuola italiana. Però io no.

P1: Ma quindi secondo te ad Asmara la gente normale, la gente comune l'italiano lo sa o non lo sa?

P2: Eh... un po' sì: numere è un po' abbastanza uguale; forcheta...

P1: Alcune parole, in tigrino...

P2: Sì: tavolo, armadio; bichieri... Un po' italiano c'è.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Asfaha/Spotti 2009 = Yonas M. Asfaha / Massimiliano Spotti, *Nine languages and three scripts : Literacy practices, attitudes and trans-idiomatic applications in multilingual Eritrea*, in Carlo Consani et alii (a cura di), *Oralità / Scrittura. In memoria di Giorgio Raimondo Cardona*, Perugia, Guerra, pp.183-196.
- Banti 1990 = Giorgio Banti, *Sviluppo del sistema verbale nell'italiano parlato da somali a Mogadiscio*, in Giuliano Bernini / Anna Giacalone Ramat (a cura di), *La temporalità nell'acquisizione delle lingue seconde*, Milano, FrancoAngeli, pp. 147-162.
- Bernini 2018 = Giuliano Bernini, *Da lingue extraeuropee verso l'italiano. Tra linguistica acquisizionale e tipologia linguistica*, in Alberto Manco (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici*. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017), Milano, Officina-ventuno, pp. 11-32.
- Fondazione Migrantes 2023 = *Rapporto Italiani nel Mondo 2022*, Todi, Tau Editrice
- Hailemariam/Kroon/Walters 1999 = Chefena Hailemariam / Sjaak Kroon / Joel Walters, *Multilingualism and Nation Building: Language and Education in Eritrea* in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 20/6, pp. 475-493.
- Hailemariam/Kroon/Walters 2003 = Chefena Hailemariam / Sjaak Kroon / Joel Walters, *Language diversity, policy, and practice in Eritrea*, in «Journal of Eritrean Studies», 2(1-2), pp. 77-89.
- Revelli 2013 = Luisa Revelli, *Diacronia dell'italiano scolastico*, Roma, Aracne.

- Revelli 2019^a = Luisa Revelli, *Reti dell'italiano nel continente africano (e intrecci dell'area eritrea)*, in Valeria Noli (a cura di), *L'italofonia nelle reti. Le reti, la Rete, il "mondo italiano"*, Roma, Società Dante Alighieri, pp. 195 – 208.
- Revelli 2019^b = Luisa Revelli, *Italo fonie migranti del Corno d'Africa: immaginari sociolinguistici meticci*, in «Italiano LinguaDue. Rivista internazionale di linguistica italiana e educazione linguistica», 11/2, pp. 77-92.
- Revelli 2022 = Luisa Revelli, *L'italiano nell'interazione interetnica del contesto eritreo: fonti storiche e testimonianze contemporanee*, in «Education et Sociétés Plurilingues», 52, pp. 59-72.
- Ricci 2005 = Laura Ricci, *La lingua dell'impero. Comunicazione, letteratura e propaganda nell'età del colonialismo italiano*, Roma, Carocci.
- Siebetcheu 2018 = Raymond Siebetcheu, *La varietà semplificata di italiano nel Corno d'Africa in epoca coloniale: un indigenous talk?*, in Carla Carotenuto et alii (a cura di), *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana*, Macerata, Eum, pp. 174-189.
- Siebetcheu 2021 = Raymond Siebetcheu, *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre)coloniale agli scenari futuri*, Pisa, Pacini.
- Woldemikael 2003 = Tekle M. Woldemikael, *Language, Education, and Public Policy in Eritrea*. «African Studies Review», 46-1, pp. 117-36.

MARIA CHIARA MARCHETTI-MERCER
ANITA VIRGA

ITALIAN LANGUAGE IN SOUTH AFRICA:
FORMAL INSTITUTIONS AND PERSONAL
EXPERIENCES IN ITALIAN SECOND-
AND THIRD-GENERATION MIGRANTS

1. INTRODUCTION

This contribution is based on a larger research project entitled, “Second generation and third generation Italians’ experiences of *Italianità* and transnational belonging: A South African perspective” conducted by the authors. To explore second and third generations’ sense of belonging and identity we followed an ethnographic approach and collected data between 2018-2020. The participants comprised 15 second and 14 third-generation Italians, recruited through social media and/or personal professional networks. Their ages ranged from 19 and 59 years old. All participants had dual South African and Italian citizenship. In terms of regional origins, participants had roots across the whole Italian peninsula including Sicily and Sardinia. The interviews were conducted face-to-face in English and the audio recordings were transcribed by a professional transcriber with some knowledge of Italian because vernacular was sometimes used during the interview. Thematic data analysis according to the principles of Braun and Clarke (2006) was used to analyze the data. The complete findings of this larger project appear in the recently published volume, “*The Italian Diaspora*

in South Africa: Nostalgia, Identity, and Belonging in the Second and Third Generations” (Marchetti-Mercer & Virga, 2023).

During the interviews, we specifically investigated participants’ relationship with the Italian language in depth. In this article, we explore this theme against the backdrop of the official Italian institutions in South Africa, such as the Dante Alighieri Society and the Italian Departments in academic institutions, which over the years have provided opportunities for the formal acquisition of the Italian language. Firstly we will focus on the historical context within which these institutions operate, underscoring the relationship between these institutions, the South African society at large, as well as the broader Italian context.

2. LANGUAGE AND MIGRATION: THE ITALIAN EXPERIENCE

One of the perceived key factors essential for a national community to build or preserve a sense of identity – defined for our purposes as a commonality of cultural as well as genetic forms – is the use of a common language. This holds true, particularly for Italy, whose highly problematic political unification was achieved in 1861 before linguistic unification of the country could be reached. The long history of the Italian language “issue”, known as the “*questione della lingua*” [the language question], dates to Dante, the poet considered to be the father of the Italian language. Throughout centuries, writers and intellectuals have spent much energy on trying to define which form of the Italian language was to be used and adopted as the dominant one. The debate remained largely an academic one, however, as the majority of the population – mostly illiterate – continued to use local languages and peculiar version of Italian long after political unification. Even though the Italian language existed long before unification, the population at large could not speak it even decades later. Nevertheless – or precisely because of that situation – the language issue was certainly one of the cultural focal points of the Italian *Romanticismo* and *Risorgimento*, the cultural, political, and ideological movements that promoted and drove the unification of Italy during the nineteenth century. In this regard, Bucholtz/Hall (2004) argue that «[t]he Romantic understanding of language tied it to the spiritual essence of its speakers: hence languages, like the cultural identities that gave rise to them, were thought to be necessarily separate and non-overlapping» (374). This essentialist approach to identity continued to be applied for half a century after the unification, especially with the rise of fascism, whose nationalistic agenda could not be completed without language unification and standardization inside the country.

In light of the importance of language as a carrier of culture (see for example the work of Gaudet/Clément 2009; Tannenbaum/Howie 2002) the significance of a common Italian language spoken by all Italians has been evident among the migrant Italian communities who started populating foreign countries in the period after unification. For these Italian migrants, the Italian language was

not only a lingua franca they could use to overcome all the different dialects spoken in the *Penisola* and regional communities abroad but was also a way to retain an Italian identity in a foreign country. Turchetta and Vedovelli (2018: 83), analyzing the spread and the preservation of the Italian language among Italians living in Ontario, Canada, comment as follows: “La commistione fra provenienze regionali diverse spinse più spesso verso una convergenza in forme di italiano comune, certamente favorite dalla identificazione in alcuni valori culturali che dell’Italia e di ciò che simbolicamente rappresentava fecero un elemento di aggregazione.” [The mix between the different regional origins more than often pushed towards convergence in the form of a common Italian, certainly favoured by the identification of some of the cultural values which made Italy and what it symbolically represented a common element]. In South Africa, we see a similar experience, in terms of the significance of the Italian language and its role in unifying the Italian community.

It is no coincidence that by the end of the nineteenth century, the Dante Alighieri Society was founded precisely with aim to «tutelare e diffondere la lingua e la cultura italiana fuori del Regno» [to safeguard and spread the Italian language and culture outside the Kingdom], as the first article of the Society’s original constitution states (Salveti 1995: 13). Even though the Italian language has been a significant cultural and social marker for Italians abroad, in the specific case of South Africa academic studies on this topic are lacking.¹ While there are no recent studies exclusively focused on the Italian language in South Africa, there have been several investigations on the status of the Italian language globally and in the African continent in which we can find some references to the South African situation. A brief mention can be found in the fundamental “*Storia Linguistica dell’emigrazione italiana*” edited by Vedovelli (2011), and a more articulated analysis in “*Diffusione e didattica dell’italiano in Africa*” by Siebetcheu (2021), which is specifically focused on the teaching and learning of Italian. Both these studies are written in Italian and published in Italy, highlighting the scarcity of works conducted locally on this topic. It is also useful to keep in mind what is happening in other Italian communities abroad. Besides the already two mentioned volumes, among others, it is worthy to refer to studies such as Di Salvo (2015), Di Salvo/Moreno (2017), and Turchetta/Vedovelli (2018).

3. THE DANTE ALIGHIERI SOCIETY IN SOUTH AFRICA

The Dante Alighieri Society was founded in Italy at the end of the nineteenth century as a response to the continuous flow of Italians migrating abroad, and the specific inception of a South African branch of the Society was to address the growing demands

¹ Generally speaking, academic studies on the Italian community in South Africa are scarce, see Marchetti-Mercer/Virga (2023) pp. 2-5.

in that country.

The presence of Italians in South Africa² dates to the Dutch colonization of the Cape in the seventeenth century, but it was only with the discovery of gold and diamonds towards the end of the nineteenth century that the number of Italians migrating to South Africa became substantial. The foundation of the first Italian afternoon school in 1908 in Cape Town is, therefore, an indication of a growing Italian presence in the country which was by then quite significant and substantial enough to necessitate a forum to teach «i primi elementi della nostra lingua» [the first foundations of our language] (Bini 1957: 139) to the children of Italian migrants. The afternoon school was sponsored by Luigi Fatti, a businessman in the food industry, who also founded an Italian school in Johannesburg in 1920 for the children of his employees. The Johannesburg school was housed in the Fatti House, on Loveday Street, in the city centre of Johannesburg (*Viva l'Italia* 1995: 44) and formed the core for the foundation of the Dante Alighieri Society, promoted by the Italian government in 1926. The Society became a reality on 11 October 1927 – the official date of its foundation. The Society was born under the auspices of Count Natale Labia, the first Italian Ambassador to South Africa; it had 11 life members and 34 annual members, and an annual membership fee of five shillings.

The foundation year, 1927, is very meaningful, as it is the year in which fascism changed Italy's foreign policy regarding emigration: not only was emigration now discouraged, but new attention was given to Italians who lived abroad (Pretelli 2004). From the unification of Italy until the rise of fascism, the newly formed state had considered emigration as a solution to the demographic problem, but after a few years in power, the fascist party implemented an anti-emigration policy that discouraged the emigration of Italians abroad and simultaneously attempted to obtain greater control over Italian communities abroad by strengthening the bond of emigrants with the mother country (Pretelli 2004: 50). One way to achieve this goal was through the *fascistizzazione* of Italians abroad: the campaign took the form of promoting Italian as a language and organizing cultural events. For this reason, the committees of the Dante Alighieri Society in the world were brought under fascist control: «Il progetto culturale all'interno del quale alla Dante doveva essere riservato un ruolo di rilievo, venne presentato sulle 'Pagine' del 1927, come un impegno complesso che aveva come scopo la diffusione della cultura italiana nel mondo alla stessa stregua di quella francese o tedesca» [The cultural project, within which the Dante was to be given an important role, was presented in the "Pagine" in 1927. It was a complex enterprise that had as its aim the dissemination of the Italian culture in the world in the same manner as the French or German ones] (Pisa 1995: 425).

2 On the Italian presence in South Africa, see Adolfo Giuseppe Bini (1957) and Maria Clotilde Giuliani-Balestrino (1995).

The birth of the Dante Alighieri Society in Johannesburg (and in South Africa) therefore occurred at a crucial historical moment in terms of the cultural policy towards Italian foreign communities. This context is reflected not only in the foundation of the Society but also in its early history, which can be traced in the Johannesburg Dante Alighieri Society's archives.³

The fascistization project of Italians abroad affected the newly formed Society right from the start. Indeed, the first President, Giuseppe Saporiti, soon clashed with the *Fascio* in Johannesburg, which was trying to take over the Society. The Italian school established by Fatti was moved from the Dante to the Casa del Fascio without any prior notification to the President. Furthermore, the *Fascio* section in Johannesburg opened its own language courses for adults, again without any communication with the Society, which, given its mission, would have been the most obvious venue for such courses. Given these events, Saporiti decided to resign on 21 October 1928 – only one year after the foundation of the Dante Alighieri Society. In August of the next year, Mario Baldocchi was elected President of the Society. From then on, the focus of the Committee was to buy books for the library and keep the Dante Alighieri Society separate from the *Fascio*. This was emphasized by the President's declaration at the first General Meeting after his election in October 1929: 'The fact that Dante is in the *Fascio*'s venue does not mean that it is not completely independent from *Fascio* and its activity completely separated' (my transl.).⁴ The question of the autonomy of the Dante Alighieri Society, which since its foundation in Italy had an apolitical character, was a thorny one even in the mother country; there were several debates and attempts in Italy to subject the Dante Alighieri Society directly under the fascist political project (Pisa 1995: 424-25). The South African example, therefore, mirrored what was happening in Italy.

From the minutes of the 1930 annual meeting of the Society's members, it appears that there were 53 members. The burgeoning library was enriched by donations of almost 100 books, and theatrical performances were staged by the Society to generate funds. The same minutes also show further disagreement between the Dante Alighieri Society and the *Fascio*, emphasizing the conflictual relationship between these two entities.

By 1931, there were more than 500 books in the Dante Alighieri Society's library. Nevertheless, this proved to be a very troubled year, during which it was difficult to reach any agreement about the role of the new committee in respect of the *Fascio*. Baldocchi resigned at the beginning of the year, and a new President was only elected

3 The archives consist of an old notebook containing sheets glued to the pages of the book with the minutes of the first meetings, the Society's constitution and few other official communications received by the Dante Alighieri Society in Johannesburg.

4 Information and quotations from an unpublished notebook kept at Dante Alighieri Society in Johannesburg in which the founding acts of the Society are collected.

in September. In 1933, Luigi Fatti took charge of the Society after many years of devoted support and material help. He retained this position until 1940 when he stepped down as president for health reasons. Soon after, the committee was dissolved because of the war and was only reconstituted in 1949.

During the 1950s, the Dante Alighieri Society in Johannesburg met in a room at the Italian Consulate, and in Cape Town, a new branch was founded in 1959. In 1962, free Italian courses for non-Italians were started, a sign of new demands and the increasing integration of the Italian community into South African society. This was a trend destined to grow, so much so that 40 years later, half of the students attending courses at the Dante are not Italian. Today, students with Italian origins are a minority in language courses. Recently, an increase in student numbers of those with non-Italian origins has been observed because of the new Italian legislation on obtaining citizenship through marriage. The law, which entered into force in December 2018, stipulates that among the requisites for being able to gain Italian citizenship, it is now mandatory to have a B1 level of knowledge of the Italian language. Indeed, in 2018 adult students at Dante in Johannesburg were 272; two years afterwards, in 2020, there were almost 100 students more (369).⁵

It took more than three decades for a third branch to be launched in Durban in 1998, followed in 2007 by one in Pietermaritzburg, a town just 80 kilometres from Durban. Finally, in 2012, the Cape Town committee was reconstituted with a merger between the Dante Alighieri Society and the Italian School of the Cape. Today all four branches in South Africa are focusing more on the South African constituency as a target market rather than an Italian one, even though they retain a strong connection with the Italian community.

The responses of the participants of our larger research project (examples are cited verbatim) suggest that the second and third generations born from Italian immigrants still consider the Dante Alighieri Society, colloquially referred to as “the Dante”, an important resource when it comes to language. Many recalled their experiences when as children they were sent to the “Italian school” by their parents, as in the case of Donatella, «[e]very Saturday at the Dante for five hours». Theodore, a third-generation participant, also chose to attend the Dante Alighieri for five years as a teenager, with the result that he speaks better Italian than his mother, who was a member of the second generation: «I was trying to practice with my mother, the Italian because we both went to the Dante Alighieri, the only problem..., my Italian became better than hers.» In some instances, however, participants felt they had only gained a superficial understanding of Italian during those years – Alberto said wryly: «I did go to the Dante... on a Wednesday afternoon from Grade 1 till I think Grade 4... So, I will be very honest with you, I only know the national anthem and Volare... I’m just joking.

5 Data collected from the Italian Institute of Culture in Pretoria.

I think I did do that at school, so that mainly just taught me the basics of reading and the writing, my reading is okay, my writing is non-existent.” Some admitted to not showing much interest in learning Italian as children and they eventually stopped attending the Dante: «I think from about Grade 3 I started Italian lessons, but I really didn’t enjoy them because I was going to school... so I think they [her parents] should not have listened to me and they should have kept me there» (Sandra).

Participants with children of their own still viewed the Dante as the “go-to” place for their children to learn Italian, as Donatella responded when asked about her young son’s Italian language proficiency: «But he goes to the Dante, he has been going to the Dante since he was three. » Others saw it as a continuing resource, even as adults: «You know, and I say well it’s not too late you can go to the Dante Alighieri if you want to but don’t lose that little bit of heritage that you have...» (Diego).

These responses, therefore, foreground the role of the Dante Alighieri Society as an important cultural resource for the Italian community in South Africa. Even though today, as mentioned earlier, the local South African students far outnumber members of the Italian community, the participants were aware that at its inception the Dante meant to promote Italian and Italian culture amongst the Italian migrant community, and it continues to fulfill this role.

4.ACADEMIC ITALIAN DEPARTMENTS

Alongside the Dante Alighieri Society, Italian departments at South African universities have also played an important role in the promotion of the Italian language. In the past, these departments were numerous, but now they have been reduced to just a few.⁶ Today, at tertiary level Italian is only available at two South African universities, namely the University of the Witwatersrand (known as Wits) in Johannesburg and the University of Cape Town (UCT), with a third one, the University of KwaZulu Natal (UKZN) in Durban, offering some Italian courses for students of music. Not only has the number of Italian Studies departments declined in recent years but also the number of students in these departments. According to the data provided by the Italian Institute of Culture in Pretoria, in 2016 there were 82 students at Wits, 91 at UCT, and 61 at UKZN. In 2022 those numbers have dramatically decreased: 26 students at Wits, 48 students at UCT, and 11 at UKZN. At Wits, there are two permanent staff members, whereas at UCT there is only one permanent staff member assisted by tutors and a lecturer sent from Italy every few years.

The oldest academic department is that of the University of the Witwatersrand, which was launched in 1934 with a Bachelor course (*Viva l’Italia* 1995: 44). In the heydays of Italian Studies, departments of Italian could be also found at the University of South Africa (UNISA), the University of the Free State, Stellenbosch University,

6 On teaching Italian at the university in South Africa see Virga (2018).

Rhodes University and the then Rand Afrikaans University in Johannesburg (today called University of Johannesburg). However, the tertiary education landscape, including the list of Italian departments in South Africa, was radically reshaped after 1994, in line with the transformed political, social, and cultural requirements of South African society post-apartheid. Aside from competition for funding, Italian departments in South Africa have been side-lined as part of the ongoing debate surrounding both the decolonization and the Africanization of academic curricula at all levels to redress historical social injustices perpetrated during the colonial and apartheid eras. This curricular program underpinned the emergence of the #FeesMustFall student movement, which culminated in violent protests in 2015 and 2016.

The Republic of South Africa's new *Constitution* of 1996 identifies eleven official languages: in addition to the former official languages during the apartheid period, English and Afrikaans (a local language that evolved out of the Dutch of the first settlers, with a strong overlay of Khoi Khoi and other indigenous languages, as well as Malayan slaves), nine indigenous African languages were recognized. In July 2023 the South African Sign Language also became an official language of the country, bringing the number of official languages to twelve. Italian, as a minority European language, is not among the official languages, and for economic and political reasons, today, only the departments of Italian at the University of the Witwatersrand and the University of Cape Town endure. However, they are both only divisions within bigger European languages departments. UNISA's department persisted until 2015 before it was forced to close down, soon followed by the one at the University of KwaZulu Natal in Durban, whereas all the others were closed down in the 1990s.⁷ Departments teaching other European languages have followed a similar path.⁸ The problem was compounded by the fact that Italian immigrants and the second and third generations have progressively been integrated into South African society, with the result that fewer students want to take a degree with Italian as a major at the tertiary level. Unlike in the past, there is no specific course for mother-tongue speakers – only a course for non-mother-tongue speakers remains.

Italian tuition thus has to compete for funding with both the official languages and other languages spoken in the Southern African region, which tend to be considered more relevant, especially Portuguese (the only language, other than English and Afrikaans to feature on South Africans' drivers' licenses, and which is the lingua franca in Angola and Mozambique), German (still spoken in parts of Namibia) and French (used in much of Equatorial and North Africa).

Notwithstanding this turn of events, our research findings revealed that several

⁷ For a brief history of the departments of Italian in South Africa see Federica Bellusci/Matteo Santipolo (2016).

⁸ See, for example, Anne Baker (2007), who addressed similar concerns in relation to German.

of the younger third-generation participants had chosen to study Italian as a way to reconnect with their heritage and culture. One of these, Charles, commented: «...for me it was quite a conscious effort...to study the language and to get in touch with the culture. » Similarly, Fabrizio made an independent decision – to study Italian at University: «My parents didn't force me to do anything, I just wanted to study Italian». These comments suggest that although the remaining departments have to rely mainly on the recruitment of local students for their survival, they still seem to play an important role in the larger Italian community in promoting the language use of the younger generation.

5. CONCLUDING REMARKS

South Africa is a country with a peculiar linguistic history and policies, making the promotion of European languages such as Italian challenging. The findings of our project highlight the important role that the Dante Alighieri Society has played, and continues to play, in the lives of the Italian community in South Africa. It is still an important resource and a reference point for younger Italians when it comes to learning the language of their ancestors. This was an intriguing finding of our research project, especially since the number of people of Italian descent registered for Italian studies at the University level has dwindled and most students enrolled at the Dante Alighieri are in fact of South African origin. This may well be because our participants, who were recruited through professional connections and Italian associations, were not just people with Italian roots, but also active members of the larger Italian community in South Africa. They would therefore be more likely to share a strong connection and loyalty towards their forebears' country of origin. Consequently, the importance and relevance of learning Italian may have been foregrounded in their experiences because of their strong sense of Italian identity.

Furthermore, in South Africa, both the struggle for liberation by the larger black population, as well as the process of decolonization are deeply connected with the language issue. Consequently, people living in South Africa are probably much more aware of the importance of language as a means to create and affirm their own identity and as a political and social statement. The Italian community in South Africa has not been immune to this socio-political context and Italians living in South Africa may have developed a stronger awareness of the link between the Italian language and their own Italian identity. Hence, they may tend to underscore the importance of the Italian language in their lives irrespective of whether they really speak or understand the language well. Consequently, in their experience, the Dante Alighieri Society plays a fundamental role within the Italian community, even though the majority of students are now of non-Italian origins.

Academic Italian departments similarly have experienced some significant challenges in recent years as the relevance of European languages is being questioned in

the context of post-apartheid South Africa. Nevertheless, those remaining academic departments still provide opportunities to both younger Italian migrants as well as other South African students to pursue tertiary studies in Italian.

We can therefore see a clear shift in the role that these official institutions have played during the last decades in promoting the Italian language in South Africa. This shift is due to both the social changes in South African society as well as the progressive assimilation of the Italian migrant community into the host South African society. While there may be no link between these two they both took place at the same time.

REFERENCES

- Baker 2007 = Anne Baker, *Teaching German as a Foreign Language in a Multilingual South African Context*, in «Per Linguam», 23, pp. 30-44.
- Bellusci/Santipolo 2016 = Federica Bellusci / Matteo Santipolo, *L'insegnamento dell'italiano in Sudafrica: un profilo dello stato dell'arte e il caso della Università del KwaZulu Natal di Durban*, in «Est/Ovest – Nord/Sud. Frontiere – Paesaggi – Incontri culturali. Atti del XXI congresso dell'Associazione internazionale dei Professori di Italiano Volume 8 – L'insegnamento dell'italiano dentro e fuori Italia». ed., Mazzotta, R. Abbaticchio, Firenze, Franco Cesati, pp. 119-133.
- Bini 1957 = Adolfo Guiseppe Bini, *Italiani in Sud Africa*, Milan, in «Scuole Arti Gra che Artigianelli».
- Braun/Clarke 2006 = Virginia Braun / Victoria Clarke, *Using thematic analysis in psychology*, in «Qualitative research in psychology», 3.2, pp. 77-101.
- Bucholtz/Hall 2007 = Mary Bucholtz / Kira Hall, *Language and Identity*, in Alessandro Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Oxford, Blackwell, pp. 369-394.
- Di Salvo 2015 = Margherita Di Salvo, *Migrations, families, generations: Language transmission among several Italian communities in England*, in «Anuac», 2(2), pp. 88-103. doi: 10.7340/anuac2239-625X-104.
- Di Salvo /Moreno 2017 = Margherita Di Salvo / Paola Moreno (eds), *Italian communities abroad: Multilingualism and migration*. Cambridge Scholars Publishing.
- Gaudet/Clément 2009 = Sophie Gaudet / Richard Clément, *Forging an Identity as a Linguistic Minority: Intra- and Intergroup Aspects of Language, Communication and Identity in Western Canada*, in «International Journal of Intercultural Relations», 33, 3, pp. 213-227.
- Giuliani-Balestrino 1995 = Maria Clotilde Giuliani-Balestrino, *Gli Italiani nel Sud Africa*, Naples, Geocart Editors.
- Marchetti-Mercer/Virga 2023 = Maria Chiara Marchetti-Mercer / Anita Virga, *The Italian Diaspora in South Africa: Nostalgia, Identity, and Belonging in the Second and Third Generations* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003266884>
- Pisa 1995 = Beatrice Pisa, *Nazione e politica nella Società*, in Dante Alighieri, Roma, Bonacci Editore.
- Pretelli 2004 = Matteo Pretelli, *La risposta del fascismo agli stereotipi degli italiani all'estero*, in «Altretalie gennaio-giugno», pp. 48-65.

- Republic of South Africa 1996 = Republic of South Africa, *The Constitution of the Republic of South Africa Act*, 108 of 1996, Pretoria, Government Printer.
- Salvetti 1995 = Patrizia Salvetti, *Immagine nazionale e migrazione nella Società*, in Dante Alighieri, Roma, Bonacci Editore.
- Sani 1989 = Gabriele Sani, *Storia degli Italiani in Sud Africa, 1489-1989*, Edenvale, South Africa, Zonderwater Block.
- Siebetcheu 2021 = Raymond Siebetcheu, *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo (pre)coloniale agli scenari futuri*, Ospedaletto-Pisa, Pacini Editore.
- Tannenbaum/Howie 2002 = Michal Tannenbaum / Pauline Howie, *The Association Between Language Maintenance and Family Relations: Chinese Immigrant Children in Australia*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 23, 5, pp. 408-424.
- Turchetta/Vedovelli 2018 = Barbara Turchetta / Massimo Vedovelli, *Lo spazio linguistico dell'italiano globale: il caso dell'Ontario*. Ospedaletto-Pisa: Pacini.
- Vedovelli 2011 = Massimo Vedovelli (ed), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma, Carocci.
- Viva L'Italia 1995 = *Viva L'Italia: Catalogo di fotografie con testo / Viva L'Italia - A catalogue of photographs with text*, Pretoria, Italian Embassy.
- Virga 2018 = Anita Virga, *Transformation Through Telecollaboration: A Working Hypothesis on the Transformative Potential of Blended Spaces for (Italian) Foreign Language Acquisition in South Africa*, in «LEA - Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente», vol. 7, pp. 465-482.

PAOLO MICCOLI

UN'ANALISI LINGUISTICA DEI MACROESONIMI COLONIALI ITALIANI NELLE EX COLONIE AFRICANE

1. LO STUDIO PILOTA DI STOLZ E WARNKE SULLA TOPONOMASTICA COLONIALE COMPARATA

La toponomastica coloniale è l'intersezione tra la toponomastica¹ (branca dell'onomastica) e la linguistica coloniale. La linguistica coloniale e postcoloniale studia le dimensioni e gli usi del linguaggio in contesti coloniali.²

La ricerca linguistica sulla toponomastica coloniale nasce in tempi recenti in Germania. Stolz e Warnke, dopo aver rilevato l'assenza di un censimento e di un'analisi dei toponimi coloniali tedeschi (cfr. Stolz/Warnke 2015: 108), formulano i presupposti scientifici per analizzarli sul piano linguistico.³ Lo studio entra a far parte di un

1 Per la definizione di toponomastica e per un'attenta ricognizione degli studi onomastici si rimanda a Pellegrini (2008) e alle inchieste promosse da Enzo Caffarelli (2002; 2007) e pubblicate sulla Rivista Italiana di Onomastica.

2 Nell'introduzione alla raccolta di saggi *Sprache und Kolonialismus* 'Linguaggio e colonialismo', Stolz, Warnke e Schmidt-Brücken delineano gli aspetti fondamentali della Linguistica coloniale e postcoloniale (cfr. Stolz *et al.* 2016: 2).

3 I due studiosi tedeschi hanno approfondito in una ricerca recente la toponomastica dell'ex Africa tedesca del Sud-Ovest (Stolz/Warnke 2018a: 71-103). Per un'introduzione alla storia del colonialismo tedesco, invece, si veda Speitkamp (2016: 29-50).

ampio e pianificato progetto, nel quale le toponimie del colonialismo belga, britannico, tedesco, francese, italiano, giapponese, olandese, portoghese, russo e americano e le rispettive reazioni postcoloniali sono analizzate e valutate secondo il metodo comparativo in base ad analogie e differenze (cfr. *ivi*: 108-109). Stolz e Warnke dettano le linee guida della ricerca sulla toponomastica coloniale comparata, affermando che i toponimi coloniali erano abitualmente usati nella cornice dell'esercizio del potere coloniale (cfr. Stolz/Warnke 2018c: 1). L'obiettivo dei due studiosi non è l'impostazione critica in chiave postcoloniale, ma l'analisi linguistica. Tuttavia ciò non implica che un approccio critico alla toponomastica sia considerato inutile o inadeguato: al contrario i due autori auspicano che le loro analisi linguistiche possano servire come base per gli studiosi che sceglieranno il punto di vista della critica postcoloniale (*ibidem*).

Per quanto riguarda le tipologie dei toponimi, gli autori si rifanno alla terminologia di origine greca e alle categorie analitiche delineate da Nübling, Fahlbusch e Heuser (*ivi*: 2-3). Inoltre, in riferimento alle fonti, Stolz e Warnke, in accordo con Schulz (cfr. Stolz *et al.* 2016: 51-72), prendono in considerazione materiale cartografico del periodo coloniale, indici di nomi di luoghi ufficiali e ufficiosi, presenti soprattutto in Gazzette e in ulteriori generi legati alla coniazione lessicale legata alla dominazione coloniale (cfr. Stolz/Warnke 2018c: 3).

Il significato dei toponimi per la ricerca dei complessi giochi di squadra (*Zusammenspiels*) tra linguaggio e colonialismo risulta dalla centralità del concetto di spazio (*Raumkonzepten*) nel progetto coloniale. Il colonialismo moderno è una globale prassi di affermazione nello spazio (*globale raumgreifende Praxis*), prima di tutto, dell'espansione europea. I motivi economici e ideologici di questa aspirazione al potere (*Machtstrebens*) sono accompagnati da una persistente ed efficace pratica di denominazione dello spazio (*nachhaltig wirksame Praktik der Benennung von Raum*), con la quale la denominazione è essa stessa già una forma di occupazione linguistica (*Form der sprachlichen Besetzung*) (*ibidem*). Stolz e Warnke insistono su questo punto parlando della necessità di una mappatura linguistica, o meglio toponomastica, delle vaste aree del mondo colonizzato come progetto globale di denominazione nella discussione interdisciplinare sul colonialismo e sul postcolonialismo e nella discussione linguistica relativa alla stessa toponomastica (*ivi*: 4 e 5). Si tratta, dunque, di colmare uno spazio ancora vuoto, non solo analizzando, attraverso i toponimi coloniali, l'occupazione linguistica dei colonizzatori, effettuata tramite pratiche di denominazione, ma anche teorizzando una categoria coloniale nella tassonomia toponomastica (*koloniale Kategorie in der toponomastischen Taxonomie*). La necessità di esaminare la funzione del linguaggio coloniale di dare forma ai luoghi (*ortsbildende Funktion von kolonialzeitlicher Sprache*), soprattutto in relazione ai toponimi, è uno degli obiettivi fondamentali della ricerca sulla toponomastica coloniale comparata. I toponimi coloniali, dunque, devono essere compresi nella loro esistenza e nella loro struttura interna e devono essere inseriti su basi comparative negli studi teorici sul

lessico (*ivi*:6).

In seguito i due autori delineano le coordinate di base (*Basiskoordinaten*) del progetto sulla toponomastica coloniale comparata, precisando il periodo di tempo (*Zeitspanne*), la geografia (*Geographie*) e lo *Status* delle colonie.

In riferimento alla *Zeitspanne*, in accordo con quanto già affermato precedentemente (cfr. Stolz *et al.* 2016b: 283), considerano come arco temporale la storia del colonialismo portoghese, dalle scoperte e conquiste in Atlantico a partire dal 1415 all'indipendenza delle ultime colonie in Angola e Mozambico nel 1975, senza tuttavia negare la possibilità di considerare coloniali anche precedenti esperienze di dominio (Stolz e Warnke 2018c:7).

Per quanto riguarda la *Geographie* i due studiosi affermano che, per motivi storici, il baricentro è costituito prevalentemente da territori extraeuropei, senza tuttavia escludere i territori europei soggetti a una forma di dominio coloniale come l'amministrazione italiana nel Dodecaneso o la colonia della corona inglese di Gibilterra, Malta e Cipro (*ivi*: 7-8). In relazione allo status delle colonie, infatti, Stolz e Warnke dichiarano di far rientrare nel significato di colonia (*Kolonie*) tutti i territori soggetti, in un modo o nell'altro, a un rapporto di dipendenza verso una potenza coloniale in espansione (*ivi*: 8).

La toponomastica coloniale comparata di Stolz e Warnke non si prefigge né l'obiettivo di indagare i toponimi prima del periodo coloniale per ricostruirne l'origine etimologica né di analizzarne lo sviluppo successivo; si limita, al contrario, a esaminare i toponimi esclusivamente nella fase coloniale, con la consapevolezza che, a causa della natura delle fonti, si considera per lo più la prospettiva dei colonizzatori e non dei colonizzati. Ciò non vuol dire sottostimare la prospettiva dei popoli colonizzati o negare l'importanza degli studi di critica postcoloniale, ma semplicemente dimostrare la necessità di delineare l'ambito specifico della ricerca. Infatti, come si è detto, gli stessi autori auspicano che i risultati della ricerca possano in futuro risultare utili a coloro che vogliano indagare in senso critico la prospettiva colonialista, anche al fine di riscoprire il punto di vista dei popoli indigeni.

2. MACROESONIMI ITALIANI NELLE EX COLONIE AFRICANE⁴

Questo studio vuole contribuire alla ricerca sulla toponomastica coloniale comparata di Stolz e Warnke, con lo scopo non solo di fornire dati e analisi in relazione all'esperienza coloniale italiana, ma anche di contribuire all'elaborazione teorica.

4 Per un approfondimento rinvio alla mia tesi di dottorato, *Un'analisi funzionale, strutturale e semantica degli esonimi coloniali italiani nelle ex colonie africane*, pubblicata presso la Staats-und Universitätsbibliothek Bremen: <https://doi.org/10.26092/elib/387>. In questo contributo, come si illustrerà più avanti (vedi § 2.2), si prendono in considerazione solo i macroesonimi.

Per quanto riguarda le conoscenze storiche sul colonialismo italiano, si considerano, tra le altre, le opere di Angelo Del Boca e di Nicola Labanca.⁵ Inoltre, in relazione agli studi di onomastica e di toponomastica, oltre alla considerevole opera di Nübling, Fahlbusch e Heuser e, più in generale, alla tradizione di area tedesca, questa ricerca si basa sulla ricca tradizione di studi italiani di onomastica e toponomastica.⁶

2.1. *Le coordinate di base e le fonti*

Secondo quanto indicato da Stolz e Warnke (cfr. Stolz/Warnke 2018c: 7-8), si delimitano le coordinate di base da prendere in considerazione: l'arco di tempo, la geografia e lo status delle colonie.

Per quanto riguarda il primo, il *terminus post quem* di riferimento è il 10 marzo 1882, giorno nel quale «il governo italiano si affretta a rilevare dalla Rubattino lo Stabilimento di Assab per farne una colonia soggetta alla sovranità italiana» (Del Boca 1992 vol. I, 121). Il limite opposto è considerato, invece, il 1° luglio 1960, quando la Somalia, affidata dal 1950 in Amministrazione fiduciaria alla Repubblica italiana, proclama la sua indipendenza.⁷ Nell'arco di tempo indicato si distinguono tre fasi del colonialismo italiano in relazione ai toponimi coloniali italiani: la fase liberale (1882-1922), la prima fase fascista (1922-1936) e la seconda fase fascista (1936-1941/42).⁸

In relazione alla geografia, si prendono in considerazione solo le ex colonie italiane in Africa: l'Eritrea, la Somalia, la Libia e l'Etiopia. Al fine di evitare ulteriori fattori di complessità linguistica nell'analisi dei toponimi, si escludono la concessione

5 Angelo Del Boca ha condotto rilevanti studi sul colonialismo italiano, riportando alla luce verità che hanno cambiato la prospettiva storica e storiografica dagli anni Settanta in poi. Dei suoi numerosi lavori si prendono in particolare considerazione: *Gli italiani in Africa Orientale*, costituito da quattro volumi, pubblicati per la prima volta da Laterza dal 1976 al 1984 e *Gli italiani in Libia*, composto da due volumi, pubblicati anch'essi in prima edizione da Laterza nel corso del 1986. Nicola Labanca è, a sua volta, uno studioso che ha dedicato gran parte della sua attività scientifica alla storia del colonialismo italiano. Tra le sue numerose opere sull'argomento, si tiene presente *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, pubblicata da Il Mulino nel 2002.

6 Sebbene il lavoro si collochi entro la linea di ricerca di Stolz e Warnke, si è tenuto conto anche degli studi italiani e in particolare dell'opera precedentemente citata, *Toponomastica italiana*, di Pellegrini e dei dizionari storici ed etimologici come *I nomi di persona in Italia* di Alda Rossebastiano e Elena Papa (2005), *I cognomi d'Italia* di Enzo Caffarelli e Carla Marcato (2008), il *Dizionario degli etnici e dei toponimi italiani* di Teresa Cappello e Carlo Tagliavini (1981), il *Dizionario di toponomastica* redatto da Giuliano Gasca Queirazza, Carla Marcato, Giovan Battista Pellegrini, Giulio Petracco Sicardi e Alda Rossebastiano (1990) e il *Deonomasticon italicum* di Wolfgang Schweickard (1997-2006), dizionario storico dei derivati da nomi geografici e nomi di persona. La «Rivista Italiana di Onomastica» (RION), diretta da Enzo Caffarelli, infine, rappresenta un punto di riferimento imprescindibile di questa ricerca.

7 In questo contributo non si analizzano i macroesonimi italiani nella Somalia dell'A-FIS.

8 Con seconda fase fascista si intende il periodo dalla fondazione dell'Impero coloniale nel 1936, in seguito alla conquista dell'Etiopia, alla perdita di tutte le colonie nel corso della seconda guerra mondiale.

di Tientsin in Cina e i casi europei del colonialismo italiano, ovvero, le isole italiane dell'Egeo o Dodecaneso e l'occupazione militare italiana dell'Albania.

In merito allo status, si assumono sotto il generale significato di colonia tutte le forme di dipendenza di un territorio alla colonizzazione italiana.

Infine, le fonti toponomastiche principali sono le guide coloniali del Touring Club Italiano (TCI), pubblicate dal 1922 al 1940, e *Gli Annali dell'Africa Italiana*, opera a cura del Ministero dell'Africa Italiana, pubblicata dal 1938 al 1943.

2.2. La tassonomia dei toponimi

Rita Heuser, autrice del capitolo 9 di *Namen. Eine Einführung in die Onomastik* (Nübling *et al.* 2015: 206-265) propone un modello di classificazione dei toponimi basato su quattro coppie di opposti: cosmo/universo (Weltall) e Terra (Erde), terra (Land) e acqua (Wasser), macrotoponimi (Makrotoponyme) e microtoponimi (Mikrotoponyme) e, infine, abitato (besiedelt) e disabitato (unbesiedelt); quest'ultima coppia di opposti corrisponde alle categorie degli ecotoponimi (Oikonyme) e anecotoponimi (Anoikonyme).⁹ Nella tabella 1 si applica il modello di Heuser alle categorie della tradizione toponomastica italiana,¹⁰ prendendo in considerazione solo le ultime due coppie di opposti, ovvero macrotoponimi/microtoponimi ed ecotoponimi/anecotoponimi (cfr. tab. 1).

	Macro toponimi	Micro toponimi	Eco toponimi	Aneco toponimi
Coronimi	+	-	+(-)	-(+)
Poleonimi	+	-	+	-
Idronimi	+(-)	- (+)	-	+
Oronimi	+(-)	- (+)	-	+
Geotoponimi	+(-)	- (+)	-	+
Speleonimi	+(-)	- (+)	-	+

⁹ In relazione alle quattro coppie di opposti, la categoria degli *Anoikonyme* è la classe di tutti i toponimi che si riferiscono a luoghi non abitati dagli esseri umani. A tale proposito, in accordo con Caffarelli (2013: 41) si introduce una nuova categoria toponomastica seguendo lo schema utilizzato da Heuser per quella tedesca: “an” (prefisso greco che indica mancanza, privatizzazione, si usa al posto di “a” davanti a vocale) + ecotoponimi.

¹⁰ Per le categorie toponomastiche italiane, si fa riferimento, tra i tanti contributi, al *Glossarietto dei termini* tecnici di Pellegrini (2008), all' *Indice Analitico* di Marcato (2009) e ai saggi di De Stefani (2004) e Caffarelli (2013).

Agrotoponimi	+(-)	-(+)	(+)-	-(+)
Urbanonimi	-	+	+	-
Odonimi	-	+	+	-
Cosmonimi	+	-	+(-)	- (+)

Tab. 1. Categorie di toponimi in correlazione a macrotoponimi/microtoponimi ed ecotoponimi/anecotoponimi.

In relazione alla coppia di categorie opposte, macrotoponimi/microtoponimi, è necessario chiarire ulteriori aspetti teorici, perché si tratta di due categorie molto importanti per la toponomastica coloniale. Secondo Heuser, il discrimine tra le due categorie non è determinato solo dalla grandezza dell'oggetto denominato, ma anche dal grado di notorietà e dall'ampiezza d'uso del toponimo. Marcato definisce, invece, il «*microtoponimo* come nome di una località minore (una contrada, un appezzamento di terreno, un prato, un'area boscosa e simili) rispetto al quale un nome di un centro abitato, un paese, una città, si configura come *macrotoponimo*» (Marcato 2009: 11). Sottolinea, inoltre, che «molto labile è poi il confine tra macrotoponimo per una località maggiore e microtoponimo per una minore, anche facendo ricorso a criteri come luogo abitato o non abitato, la distinzione rimane piuttosto soggettiva» (*ivi*:12).¹¹ Nella classe dei microtoponimi rientra anche quella della toponomastica urbana, in tedesco Urbanonyme, e l'odonomastica (*ivi*: 174). In questo contributo si prendono in considerazione solo i macrotoponimi e, dunque, in relazione alla toponomastica coloniale italiana, solo i macroesonimi coloniali italiani.

Si introducono alcune categorie onomastiche che, con la loro presenza nella struttura toponimica, indicano un legame con fatti di antropizzazione e di colonizzazione, determinandone ulteriormente il valore semantico. A proposito di queste categorie di toponimi, in accordo con Caffarelli (2013: 39-41), si predilige l'uso di termini come antropotoponimi, agiotoponimi, geotoponimi, fitotoponimi, zootoponimi ecc., come forme sintetiche di una locuzione indicante derivazione. Pertanto il termine "antropotoponimo" indica un toponimo deantroponimico, ovvero, un toponimo che

¹¹ Sebbene si prendano in considerazione le demarcazioni di Heuser e di Marcato, si ritiene opportuno sottolineare con Caffarelli (2013: 36-39) due "incongruenze" sulla differenziazione tra macrotoponimi e microtoponimi: la prima di natura semantico-tassonomica e pragmatica; la seconda di tipo logico-morfologico. Per quanto riguarda la prima lo studioso sottolinea l'assenza di una voce intermedia tra i due termini e la difficoltà pragmatica di definire ciò che è grande e ciò che è piccolo; l'incongruenza logico-morfologica, invece, è basata sul fatto che, mancando nella lingua italiana un "topo(s)" come lessema indipendente, il significato logico di microtoponimo sarebbe "piccolo nome di luogo" e non "nome di piccolo luogo".

deriva da un antroponimo. In relazione a queste categorie di toponimi Marcato scrive che «[i] toponimi possono dipendere da fatti di antropizzazione e di colonizzazione, complessivamente si tratta di “fattori artificiali” [...]; tra questi tipi sono compresi i toponimi personali che alludono a proprietà, appartenenza (*antropotoponomastica*); i nomi locali derivati da nomi di santi e quindi collegati a culti cristiani (*agiotoponomastica*); i toponimi urbani e stradali» (2009: 167).

Si riportano le categorie di toponimi con i nomi propri di provenienza e la loro definizione (cfr. tab. 2).

Categoria	Nome propri di provenienza	Definizione
Antropotoponimi	Antroponimi	Complesso dei nomi di persona: nomi personali, cognomi, soprannomi
Agiotoponimi	Agionimi	Nomi di santi
Etnotoponimi	Etnonimi	Nomi di popoli ed etnie
Teotoponimi	Teonimi	Nomi di divinità
Ergotoponimi	Ergonimi	Nomi di oggetti
Ideotoponimi	Ideonimi	Nomi di idee
Eventotoponimi	Eventonimi	Nomi di eventi o date
Zootoponimi	Zoonimi	Nomi di animali
Fitotoponimi	Fitonimi	Nomi di piante

Tab. 2. Categorie di toponimi che dipendono dall'antropizzazione o colonizzazione.

Numerose altre categorie potrebbero essere inserite in questo schema, ma ci limitiamo a quelle di maggiore interesse per la toponomastica coloniale. Per quanto riguarda gli zootoponimi e i fitotoponimi si tratta di categorie non propriamente legate a fatti di antropizzazione e di colonizzazione, tuttavia sono state inserite nella tabella perché riguardano alcuni esonimi coloniali italiani.

2.3. *Le categorie dei toponimi coloniali in base alla lingua di provenienza dei costituenti*

Stolz e Warnke dividono i toponimi coloniali in tre categorie: endonimi, ibridi ed esonimi.¹² Un toponimo coloniale endonimico è composto esclusivamente da co-

12 Per quanto riguarda le coppie di termini esonimia/endonimia ed esonimo/endonimo, già consolidate nella tradizione onomastica italiana e internazionale, si rimanda al recente articolo di Yorick Gomez Gane (*Dagli agionimi agli zootoponimi: la terminologia onomastica in un repertorio lessicale*, RION, XXIV [2018], 1, pp. 95-106), nel quale l'autore riporta voci del glossario onomastico di Enzo Caffarelli e Caterina Gagliardi, pubblicato recentemente nell'«Archivio per il Vocabolario Storico Italiano».

stituenti che non sono tratti dalla lingua di un colonizzatore, bensì derivano da una delle lingue dei colonizzati (cfr. Stolz/Warnke 2018c: 15). Per esempio il toponimo *Bir*_{arabo}-*El Gnem*_{arabo}¹³ è costituito da due elementi: *Bir* “pozzo” e *el Gnem* “bestiame”,¹⁴ che provengono entrambi dalla lingua dei colonizzati, nel caso specifico dall’arabo, lingua delle popolazioni della Tripolitania in Libia. Un toponimo coloniale ibrido è costituito da almeno due componenti, uno dei quali deriva dalla lingua dei colonizzatori e l’altro dalla lingua dei colonizzati (cfr. Stolz/Warnke 2018c: 16). Per esempio il toponimo *Lugh*_{somalo}-*Ferrandi*_{italiano} è composto da due elementi: *Lugh* “piede” e *Ferrandi*, il primo dei quali deriva dalla lingua somala, mentre il secondo è un cognome italiano.¹⁵ Un toponimo coloniale esonimico è composto esclusivamente da componenti che non derivano da nessuna delle lingue parlate nel territorio colonizzato, ma dalla lingua dei colonizzatori (cfr. Stolz/Warnke 2018c: 14). Per esempio il toponimo *Villaggio*_{italiano}-*Duca degli Abruzzi*_{italiano} è composto da due elementi: *Villaggio* e *Duca degli Abruzzi*, che sono originati entrambi dall’italiano.¹⁶

2.4. Le proprietà funzionali degli esonimi coloniali

Heuser, in relazione agli odonimi tedeschi, distingue due tipologie di odonimi: i primari e i secondari. I primi, risalenti al Medioevo, erano utilizzati nella lingua di tutti i giorni, non celebravano importanti personaggi legati alla politica o all’ideologia, ma erano uno specchio del mondo (*ein Spiegel der Welt*) descrivendo l’oggetto geografico di riferimento e orientando chi si trovava di passaggio. I secondi, invece, conati a partire dal diciottesimo secolo, sono testimoniati da atti amministrativi ufficiali e sono legati alla propaganda politica e ideologica. Pertanto gli odonimi primari presentano per lo più una funzione orientativa (*Orientierungsfunktion*), mentre gli odonimi secondari una funzione commemorativa (*Erinnerungsfunktion*) (Nübling et al.: 244-245).

Negli stessi anni, in Italia, Caffarelli affronta un tema simile, sottolineando quanto il fenomeno recente della toponimia e dell’odonimia intesa come «manipolazione dei nomi di luogo da parte dell’uomo» abbia consentito a quest’ultimo di intraprendere «un’operazione di conversione del toponimo (*micro-*, *macro-*, *odo-*, *plateo-*, *poleo-*, ecc. che sia) in un bene di consumo e come tale preposto a funzioni diverse da quel-

13 Gli esempi dei toponimi coloniali riportati in questo capitolo, salvo alcune eccezioni che saranno segnalate, sono tratti dalla *Guida del Touring Club Italiano. Possedimenti e Colonie: isole egee, Tripolitania, Cirenaica, Eritrea, Somalia* del 1929.

14 Comunicazione personale di Luca D’Anna.

15 Ugo Ferrandi fu commissario dell’Alto Giuba, in Somalia, fino alla fine del 1911 (De Martino 1912: 28).

16 Oltre alle categorie riportate, ve ne sono altre: per esempio quella degli alloesonimi (*Alloexonyme*), di cui Stolz e Warnke riportano alcuni esempi italo-inglesi (*Isola High*, *Isola Shark*, *Isola Near* ecc.), individuati in una carta coloniale italiana dell’Eritrea di inizio Novecento (Miccoli 2017: 191-193).

le fondamentali della sua natura primigenia – la funzione descrittiva e la funzione orientativa» (2013: 49).

Questo modo di intendere la funzione degli odonimi in base alla loro proprietà di orientare o commemorare, dal nostro punto di vista, può essere esteso a tutti i toponimi coloniali e, in particolar modo, agli esonimi. Nel caso specifico del colonialismo italiano, sebbene tutti gli esonimi coloniali siano stati conati tra il XIX e il XX secolo, non tutti presentano una funzione commemorativa, poiché vi sono anche esonimi che hanno una funzione orientativa.

La funzione di un esonimo coloniale gode della proprietà orientativa quando la motivazione alla base della sua coniazione è quella di aiutare le persone a orientarsi in un determinato spazio geografico. Per esempio il toponimo *Museo Archeologico della Cirenaica* ha la funzione di indicare in un determinato spazio geografico, in questo caso la città libica di Bengasi, la presenza di un determinato oggetto, il museo.

La funzione di un esonimo coloniale gode della proprietà commemorativa quando la motivazione alla base della sua coniazione è quella di ricordare, commemorare o celebrare un determinato ente (persone, oggetti, concetti, eventi, date, luoghi ecc). L'esonimo *Forte Cadorna*, per esempio, come tutti gli esonimi con funzione commemorativa, presenta anche una funzione orientativa. Infatti serve a orientare le persone in un determinato spazio geografico, in questo caso la colonia eritrea, informandole della presenza di un determinato oggetto geografico, nel caso specifico un forte militare. La funzione predominante dell'esonimo, tuttavia, è commemorare il generale dell'esercito italiano Luigi Cadorna.

Dalle definizioni e dagli esempi riportati, si può dedurre che tutti gli esonimi coloniali le cui funzioni godono della proprietà commemorativa devono necessariamente avere anche una funzione orientativa e non viceversa.

Gli esonimi individuati in un contesto coloniale che presentano una funzione commemorativa possono essere, a loro volta, distinti in esonimi con funzione commemorativa non coloniale ed esonimi con funzione commemorativa coloniale. La funzione commemorativa di un esonimo non gode della proprietà della colonialità quando non si riferisce a enti associati alla cultura e/o alla storia del paese colonizzatore di riferimento. Per esempio il toponimo *Chiesa di Santa Maria degli Angeli* ha la funzione di celebrare Maria di Nazareth e, poiché la chiesa era stata fondata nei secoli precedenti, è la traduzione italiana di un toponimo preesistente alla colonizzazione. La funzione commemorativa dell'esonimo, pertanto, non è coloniale, perché non rivela enti legati direttamente alla storia del Regno d'Italia. La funzione commemorativa di un esonimo gode della proprietà della colonialità quando si riferisce a enti associati alla cultura e/o alla storia del colonizzatore di riferimento. L'esonimo *Lungomare Regina Margherita*, per esempio, ha la funzione di celebrare la regina del Regno d'Italia, una personalità che rimanda, in senso stretto, alla storia del paese colonizzatore di riferimento.

Gli esonimi che presentano una funzione commemorativa coloniale possono

essere ulteriormente suddivisi in due categorie in base alla tipologia di funzione; alcuni hanno funzione commemorativa coloniale esterna e altri funzione commemorativa coloniale interna. La funzione commemorativa coloniale di un esonimo è esterna quando non si rivolge a enti associati alla storia coloniale della colonia di appartenenza. Al contrario la funzione commemorativa coloniale dell'esonimo può rimandare a concetti, simboli o stereotipi generali legati all'immaginario coloniale del paese dei colonizzatori, a enti associati alla madrepatria (in particolare a luoghi geografici) o, infine, a enti collegati alla storia coloniale di un'altra colonia del paese colonizzatore. La funzione dell'esonimo *Ospedale Coloniale*, per esempio, consiste nel rimandare al concetto generale del colonialismo, attraverso l'aggettivo *coloniale*. La funzione commemorativa coloniale di un esonimo è interna quando celebra enti associati alla storia coloniale della colonia di appartenenza. Per esempio l'esonimo *Caserma Torelli*, che compare nella città di Bengasi, in Cirenaica, ha la funzione di commemorare il generale Alfonso Torelli che ebbe un ruolo importante nella guerra italo-turca e nella successiva campagna di Libia.

2.5. *Le proprietà strutturali degli esonimi coloniali*

Ancora sulla base degli studi di Stolz/Warnke (cfr. 2018c: 27-30) si illustrano le caratteristiche fondamentali del modello ideale di esonimo coloniale. In primo luogo, da un punto di vista strutturale, l'esonimo può essere composto da due costituenti con funzioni diverse: il classificatore e il modificatore. Il classificatore, che comprende sempre un appellativo, ha la funzione ordinante (*Ordnungsfunktion*) di associare il toponimo, dal punto di vista ontologico, all'oggetto geografico o geo-oggetto al quale si riferisce. Il modificatore ha la funzione di marcare in senso commemorativo l'appartenenza dell'oggetto al dominio del colonizzatore e in questo senso presenta una funzione di rivendicazione di possesso (*Besitzanspruchsfunktion*).

In riferimento ai due costituenti descritti, la struttura di un toponimo coloniale può essere monocostituente o binaria; nel primo caso è composta da un unico costituente, un classificatore o un modificatore, nel secondo da entrambi. La struttura monocostituente si definisce da classificatore o da modificatore, in base al costituente che la compone.

La referenza di un esonimo coloniale coincide con la tipologia del luogo e può essere descritta da una categoria di toponimi. Per esempio, nel caso di un esonimo che ha come referenza un centro abitato (*Siedlung*) si parla dell'appartenenza alla categoria degli ecotonimi (*Oikonym*).

L'analisi strutturale dei toponimi coloniali può essere condotta su diversi livelli: ciò che si vuole individuare, oltre al numero di elementi (parole) che costituiscono la struttura dei classificatori e dei modificatori, è l'eventuale presenza nei modificatori di altre categorie di nomi propri (cfr. tab. 2), tra queste si analizzerà con particolare

attenzione quella degli antroponimi.¹⁷ Tuttavia questo criterio non è l'unico per la categorizzazione semantica dei toponimi, ugualmente rilevante è la classificazione degli esonimi coloniali in base alle categorie di toponimi descrittivi (cfr. tab. 1).

Inoltre, in relazione alla toponomastica coloniale comparata, è importante identificare le strutture di esonimi più frequenti nelle diverse colonie e nelle diverse fasi del colonialismo italiano, in vista di un confronto, basato sulle stesse premesse metodologiche, con le toponimie coloniali di altri paesi colonizzatori, sia europei sia extraeuropei.

Affinché le premesse teoriche risultino più chiare, si riporta un esempio con il relativo commento.

L'urbanonimo *Forte Cadorna* (Eritrea) rappresenta un caso paradigmatico perché la sua struttura non si discosta da quella del modello ideale di esonimo, descritta nel paragrafo precedente; pertanto la sua struttura generale può essere schematizzata in questo modo:

$$[{\{Forte\}}_{CLAS} - {\{Cadorna_{ANTR}\}}_{MOD}]_{URB}$$

L'urbanonimo presenta una struttura binaria, composta da un classificatore e un modificatore, entrambi definiti semplici perché costituiti da un solo elemento o parola. Inoltre, il classificatore coincide con un appellativo, il modificatore con un antroponimo. Dunque, la tipologia di struttura dell'esonimo *Forte Cadorna* può essere rappresentata attraverso la seguente formula.

Struttura binaria: CLAS. semp.; MOD. semp. ANTR.

La formula sintetizza il seguente assunto: l'esonimo ha una struttura binaria, il classificatore e il modificatore sono entrambi semplici poiché composti da un solo elemento, il modificatore è costituito da un antroponimo.

3. RISULTATI DELLA RICERCA E CONCLUSIONI

Dall'analisi dei macroesonimi coloniali italiani nelle ex-colonie africane emergono alcune differenze tra le diverse fasi coloniali.

Fonte/Funzione	Orient.	Com. NON col.	Com. col. est.	Com. col. int.	Totale
TCI-22	24 (8,22%)	4 (1,37%)	2 (0,68%)	4 (1,37%)	34 (11,64%)
TCI-23	10 (3,42%)	4 (1,37%)	0 (0,00%)	1 (0,34%)	15 (5,14%)
TCI-29	33 (11,3%)	4 (1,37%)	19 (6,51%)	17 (5,82%)	73 (25%)
TCI-38	48 (16,44%)	14 (4,79%)	32 (10,96%)	40 (13,7%)	134 (45,89%)

¹⁷ «Gli antroponimi rappresentano, senza dubbio, la classe più importante dei nomi propri perché, riferendosi soprattutto a esseri umani, soddisfano i requisiti della gerarchia dell'animatezza in sommo grado» (Stolz *et al.* 2018b: 307).

Macroesonimi coloniali italiani nelle ex colonie africane

TCI-40	2 (0,68%)	1 (0,34%)	23 (7,88%)	10 (3,42%)	36 (12,33%)
Totale	117 (40,07%)	27 (9,25%)	76 (26,03%)	72 (24,66%)	292 (100%)

Tab. 3. Confronto tra macroesonimi (numeri e percentuali) per fonte e funzione.

Durante la fase liberale del colonialismo italiano l'onomaturgia e l'uso di macroesonimi con funzione orientativa e descrittiva risulta più frequente rispetto a quella di esonimi con funzione commemorativa (cfr. tab. 3). Inoltre, nel periodo liberale si registra un maggior numero di strutture esonimiche monocostituenti da classificatore e una minore antropizzazione della toponimia tramite la presenza di antropotoponimi. Nella prima fase fascista e, ancor di più, nella seconda fase fascista queste tendenze subiscono un ribaltamento.

Alle osservazioni diacroniche sulle peculiarità delle fasi del colonialismo italiano, seguono quelle diatopiche sulle diverse aree delle ex colonie italiane in Africa. Si nota una notevole differenza tra le colonie dell'Africa Settentrionale e quelle del Corno d'Africa. L'uso del plurale non è casuale, perché la divergenza appare ancor prima delle grandi riunificazioni amministrative della Libia e dell'Africa Orientale Italiana.

Colonia/ Funzione	Orient.	Com. NON col.	Com. col. est.	Com. col. int.	Totale
Erit/Etiop/Som	53 (18,15%)	14 (4,79%)	38 (13,01%)	47 (16,10%)	152 (52,05%)
Trip/Cire	64 (21,92%)	13 (4,45%)	38 (13,01%)	25 (8,56%)	140 (47,95%)
Totale	117 (40,07%)	27 (9,25%)	76 (26,03%)	72 (9,25%)	292 (100%)

Tab. 4. Confronto tra macroesonimi (numeri e percentuali) per colonia e funzione.

Questa variazione diatopica affiora non tanto nelle proprietà strutturali, come noto più condizionate dalla categoria toponomastica di riferimento, ma nelle motivazioni onomaturgiche che emergono nella funzione commemorativa (cfr. tab. 4). Una conferma evidente viene dalla maggiore direzionalità interna della commemorazione toponomastica nell'AOI rispetto alla Libia, non solo nelle fasi finali del colonialismo.

BIBLIOGRAFIA

Dizionari e repertori di toponomastica italiana

- Caffarelli/Marcato 2008 = Enzo Caffarelli / Carla Marcato, *I cognomi d'Italia: dizionario storico ed etimologico*, Torino, UTET, 2 v.
- Cappello/Tagliavini 2017² = Teresa Cappello / Carlo Tagliavini, *Dizionario degli etnici e dei toponimi italiani (DETI)*, Bologna, in riga edizioni (ed. or. Bologna: Pàtron Editore, 1981).
- Pellegrini 2008² = Giovan Battista Pellegrini, *Toponomastica italiana. 10.000 nomi di città, paesi, frazioni, regioni, contrade, monti spiegati nella loro origine e storia*, Milano, Editore Ulrico Hoepli (ed. or. 1990).
- Queirazza et al. 1997² = Giuliano Gasca Queirazza et alii, *Storia e significato dei nomi geografici italiani*, Torino, UTET (I ed. Torino: UTET, 1990).
- Rossebastiano/Papa 2005 = Alda Rossebastiano / Elena Papa, *I nomi di persona in Italia: dizionario storico ed etimologico*, Torino, UTET, 2 v.
- Schweickard 1997-2013 = Wolfgang Schweickard, *Deonomasticon italicum: dizionario storico dei derivati da nomi geografici e da nomi di persona*, Tübingen, Niemeyer, 4 v.

Guide, atlanti, gazzette, carte geografiche e monografie del periodo coloniale

- ACI = *Atlante delle colonie italiane*, a cura di Mario Baratta e Luigi Visintin. Roma, Novara, Parigi: Istituto Geografico De Agostini, 1928.
- CCERA = *Carta della Colonia Eritrea e delle regioni adiacenti*. Firenze: Istituto Geografico Militare, 1906.
- GADAI-1939-III = *Gli Annali dell'Africa Italiana. La costruzione dell'impero. L'Opera dell'Italia in A.O.I. dopo la conquista dell'Etiopia*. Volume 1. A cura del Ministero dell'A.I. Roma: Mondadori, 1939.
- GADAI-1939-IV = *Gli Annali dell'Africa Italiana. La costruzione dell'impero. L'Opera dell'Italia in A.O.I. dopo la conquista dell'Etiopia*. Volume 2. A cura del Ministero dell'A.I. Roma: Mondadori, 1939.
- GADAI-1940-I = *Gli Annali dell'Africa Italiana. La costruzione dell'impero. L'Opera dell'Italia in A.O.I. dopo la conquista dell'Etiopia*. Volume 3. A cura del Ministero dell'A.I. Roma: Mondadori, 1940.
- GADAI-1940-II = *Gli Annali dell'Africa Italiana. La costruzione dell'impero. L'Opera dell'Italia in A.O.I. dopo la conquista dell'Etiopia*. Volume 4. A cura del Ministero dell'A.I. Roma: Mondadori, 1940.
- TCI-22 = *Guida della Libia del Touring Club Italiano. Parte Prima: Tripolitania*, a cura di Amilcare Fantoli. Milano: T.C.I., 1922.
- TCI-23 = *Guida della Libia del Touring Club Italiano. Parte Seconda: Cirenaica*, a cura di Amilcare Fantoli. Milano: T.C.I., 1923.
- TCI-29 = *Guida d'Italia del Touring Club Italiano, Possedimenti e colonie: isole egee, Tripolitania, Cirenaica, Eritrea, Somalia*, a cura di L.V. Bertarelli. Milano: T.C.I., 1929.
- TCI-38 = *Guida dell'Africa Orientale Italiana*, a cura della Consociazione Turistica Italiana. Milano: C.T.I., 1938.
- TCI-40 = *Guida breve. Italia meridionale e insulare - Libia*, a cura della Consociazione Turistica Italiana. Milano: C.T.I., 1940.

Studi

- Caffarelli 2002 = Enzo Caffarelli (a cura di), *Passato, presente e futuro degli studi onomastici nel mondo / Onomastic studies in the world: Past, present and future*, in «RION-Rivista Italiana di Onomastica», VIII, 2, pp. 439-504.
- Caffarelli 2007 = Enzo Caffarelli / Milan Harvalik (a cura di), *Onomastic terminology: an international survey / Terminologia onomastica: un'inchiesta internazionale*, in «RION-Rivista Italiana di Onomastica», XIII, 1, pp. 181-220.
- Caffarelli 2013 = Enzo Caffarelli, *Il rapporto etimologia-motivazione-uso in toponomastica*, in Alberto Manco (a cura di), *Toponomastica e linguistica: nella storia, nella teoria*, N.S. 1 (*Quaderni di AION*), pp. 33-56, Napoli: Università degli studi di Napoli "L'Orientale" – Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati.
- Gane 2018 = Yorick Gomez Gane, *Dagli agionimi agli zootoponimi: la terminologia onomastica in un repertorio lessicale*, in «Rivista Italiana di Onomastica», XXIV, 1, pp. 95-106.
- Del Boca 1992^a = Angelo Del Boca, *Gli italiani in Africa Orientale. Vol. 1: Dall'Unità alla marcia su Roma*, Milano, Mondadori (I ed. Bari: Laterza, 1976).
- Del Boca 1992^b = Angelo Del Boca, *Gli italiani in Africa Orientale. Vol. 2: La conquista dell'Impero*, Milano, Mondadori (I ed. Bari: Laterza, 1979).
- Del Boca 1993³ = Angelo Del Boca, *Gli italiani in Libia. Vol. 1: Tripoli bel suol d'Amore*, Milano, Mondadori (I ed. Bari: Laterza, 1986).
- Del Boca 1994² = Angelo Del Boca, *Gli italiani in Libia. Vol. 2: Dal fascismo a Gheddafi*, Milano, Mondadori (I ed. Bari: Laterza, 1986).
- De Martino 1912 = Giacomo De Martino, *La Somalia italiana nei tre anni del mio governo. Relazione del Senatore nobile Giacomo De Martino*, Roma, Carlo Colombo, Tipografia della Camera dei Deputati.
- De Stefani 2004 = Elwys De Stefani, *La terminologia nell'onomastica*, in «Rivista Italiana di Onomastica», X, 1, pp. 53-72.
- Labanca 2002 = Nicola Labanca, *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna, il Mulino.
- Nübling 2015² = Damaris Nübling / Fabian Fahlbusch / Rita Heuser, *Namen. Eine Einführung in die Onomastik*, Tübingen, Narr. 2. Auflage.
- Marcato 2009 = Carla Marcato, *Nomi di persona, nomi di luogo. Introduzione all'onomastica italiana*, Bologna, il Mulino.
- Miccoli 2017 = Paolo Miccoli, *Italokoloniale Toponomastik zwischen Liberalismus und Faschismus. Namenkundliche Aspekte des italienischen Kolonialismus*, in Thomas Stolz / Ingo H. Warnke / Axel Dunker (a cura di), *Benennungspraktiken in Prozessen kolonialer Raumaneignung*, 187-204. Berlin, Boston, De Gruyter.
- Pellegrini 2008² = Giovan Battista Pellegrini, *Toponomastica italiana. 10.000 nomi di città, paesi, frazioni, regioni, contrade, monti spiegati nella loro origine e storia*, 2. ed., Milano, Editore Ulrico Hoepli (1 ed. 1990).
- Schulz 2016 = Matthias Schulz, *Sprachgeschichte des deutschen Kolonialismus. Korpuslinguistische Aspekte*, in Thomas Stolz / Ingo H. Warnke / Daniel Schmidt-Brücken (a cura di), *Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten*, 51-72, Berlin, Boston, de Gruyter.
- Speitkamp 2016 = Winfried Speitkamp, *Geschichte des deutschen Kolonialismus. Ein historischer Überblick*, in Thomas Stolz / Ingo H. Warnke / Daniel Schmidt-Brücken (a cura di), *Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten*, 29-50, Berlin, Boston, De Gruyter Mouton.
- Stolz/Warnke 2015 = Thomas Stolz / Ingo H. Warnke, *Aspekte der kolonialen und postkolonialen Toponymie unter besonderer Berücksichtigung des deutschen Kolonialismus*, in Daniel Schmidt-Brücken et al. (a cura di), *Koloniallinguistik – Sprache in kolonialen Kontexten*, Berlin, Boston, De Gruyter Mouton, pp. 107-175.

- Stolz *et al.* 2016a = Ingo H. Warnke / Thomas Stolz / Daniel Schmidt-Brücken, *Perspektiven der Postcolonial Language Studies*, in Thomas Stolz / Ingo H. Warnke / Daniel Schmidt-Brücken (a cura di), *Sprache und Kolonialismus. Eine interdisziplinäre Einführung zu Sprache und Kommunikation in kolonialen Kontexten*, Berlin, Boston, De Gruyter, pp. 1-26.
- Stolz *et al.* 2016b = Thomas Stolz / Ingo H. Warnke / Nataliya Levkovich, *Colonial Place Names in a Comparative Perspective*, Beiträge zur Namenforschung 51 (3/4), Heidelberg, Universitätsverlag, pp. 279-355.
- Stolz *et al.* 2018a = Thomas Stolz / Ingo H. Warnke, *Auf dem Weg zu einer vergleichenden Kolonialtoponomastik*, in Birte Kellermeier-Rehbein, Matthias Schulz e Doris Stolberg (a cura di), *Sprache und (Post)Kolonialismus*, Berlin, Boston, De Gruyter, pp. 71-103.
- Stolz *et al.* 2018b = Thomas Stolz / Nataliya Levkovich / Aina Urdze, *La morfossintassi dei toponimi in prospettiva tipologica*, in Giuseppe Brincat e Sandro Caruana (a cura di), *Tipologia e 'dintorni': il metodo tipologico alla intersezione di piani d'analisi*, Roma, Bulzoni, pp. 307-324.
- Stolz *et al.* 2018c = Thomas Stolz / Ingo H. Warnke, *System- und diskurslinguistische Einblicke in die vergleichende Kolonialtoponomastik. Eine gemeinsame Einführung*, in Thomas Stolz e Ingo H. Warnke (a cura di): *Vergleichende Kolonialtoponomastik - Strukturen und Funktionen kolonialer Ortsbenennung*, Berlin, Boston, De Gruyter Mouton, pp. 1-75.
- Stolz/Warnke 2013 = Ingo H. Warnke / Thomas Stolz, *(Post)Colonial linguistics, oder: Was ist das Koloniale an kolonial geprägten Diskursen?* *Zeitschrift für Semiotik*, 36 (3/4), pp. 471-495.

ROBERTO VETRUGNO

PROVE D'ESAME DI STUDENTI AFRICANI
CONSERVATE NELL'ARCHIVIO STORICO
DELL'UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

1. UN ARCHIVIO DI ITALIANO L2 E I PRIMI APPRENDENTI AFRICANI.

L'Archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia conserva un patrimonio documentario di enorme interesse. Con l'istituzione della "Regia Università per Stranieri di Perugia" nel 1926 iniziò infatti una sistematica opera di archiviazione di tutta la documentazione transitata negli uffici e nelle aule dell'Ateneo (Gheda 2003).¹ Le serie di maggiore interesse² per le ricerche dedicate all'italiano L2 in chiave diacro-

1 Per valorizzare questo importante patrimonio l'ateneo negli ultimi anni ha promosso nuove ricerche storiche, linguistiche e glottodidattiche, per far emergere la promozione storica dell'insegnamento di italiano L2 e la diffusione della cultura italiana nel mondo, vocazione primaria dell'Università.

2 Cfr. Andrea Capaccioni, *Guida all'Archivio Storico*, disponibile on line sulla pagina della biblioteca di Ateneo: <https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/biblioteche/guida-archivio-storico.pdf>); alla *Guida* è indispensabile associare la consultazione del software (Arianna) dedicato alla descrizione dettagliata delle unità archivistiche, che sarà a breve disponibile on line. Nel 2019, con il finanziamento del progetto di ricerca intitolato "Ricerche per la valorizzazione dell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia" un gruppo di studiosi dell'Ateneo ha potuto conoscere e approfondire le carte dell'archivio; da queste ricerche è nato il convegno perugino *Cento anni di promozione della lingua e della cultura italiana (1921-2021). L'Università per Stranieri di Perugia e il suo archivio storico*, Perugia, 2-3 dicembre 2021,

nica sono tre: "Segreteria Studenti", "Diari o registri degli insegnanti" e soprattutto "Esami".

Le unità della "Segreteria Studenti" forniscono i dati sul numero e l'identità degli iscritti che dal 1926 fino al 1987 hanno frequentato i corsi della Stranieri di Perugia: si possono così tracciare i profili degli apprendenti provenienti dall'Africa sin dai primi anni (nome e cognome, nome del padre, nazionalità, data e luogo di nascita, residenza nel paese di origine, domicilio in Italia e a Perugia, titolo di studio, corso scelto, periodo di permanenza).

La serie "Esami" raccoglie le prove scritte, divise per anni, per sessioni e per livelli³ degli iscritti dal 1926 al 1987 e rappresenta una delle più ricche documentazioni sulla storia dell'apprendimento dell'italiano.

L'afflusso di studenti dal continente africano comincia dai primi anni di attività dell'ateneo: tra la fine degli anni venti e gli anni trenta il maggior numero di apprendenti proviene dall'Egitto (117 studenti dal 1929 al 1943), seguono con cifre molto più esigue Tunisia (anno 1934), Libia (anno 1933) e Algeria (anno 1936). Un ampio ragguaglio di questi flussi è stato fornito da un recente saggio di Guazzini (2022) intitolato *Percorsi di mobilità per studio dall'Africa all'Italia fascista. Il caso dell'Università per Stranieri di Perugia*. Lo studio prende le mosse dall'attivismo degli apparati fascisti finalizzato a promuovere l'italianità presso le colonie o le aree dell'Africa che avevano una cospicua presenza di italiani, di prima o seconda generazione:

Il regime fascista evitò scientemente di favorire l'istruzione dei propri sudditi d'oltremare, scoraggiandone le aspirazioni formative. Si adoperò invece per sensibilizzare una corrente transnazionale di giovani e professionisti sensibili alla cultura italiana e all'ideologia fascista [...] Nell'alveo delle varieguate attività, impostate in base ai Paesi di riferimento, i figli di emigrati nelle scuole italiane furono più esposti all'indottrinamento del regime, per farne elementi di propagazione (Guazzini 2022: 125-126).

La studiosa attraverso l'attenta consultazione delle schede di iscrizione di questo primo gruppo di studenti del Ventennio evince profili di apprendenti legati a doppio filo all'Italia e alle istituzioni scolastiche presenti nei loro Paesi di provenienza:

Dallo spoglio delle carte d'archivio è emersa una triplice tipologia: africani, cittadini di altre nazioni europee residenti in terre d'Africa e italiani residenti in Paesi africani. [...] Molti italiani residenti in Nord Africa vennero catalogati talvolta tra i connazionali *tout court* e talaltra in base al Paese di provenienza, rendendo farraginoso censirli. Nel 1930 vennero etichettati come *apolidi*, soluzione scartata l'anno seguente anche tenendo conto dei sentimenti e delle percezioni identitarie degli italiani di Tunisia che trascorsero più estati consecutive a Perugia; dapprima francesizzarono il nome

di cui gli anni sono in corso di stampa.

3 Le sessioni di esame iniziavano a luglio e finivano a fine settembre (e in alcuni casi a dicembre) e si distinguevano in "Corso Inferiore" o "Corso Preparatorio", "Corso Intermedio" e "Corso Superiore".

di battesimo, poi lo italianizzarono, come fece Charles/Carlo Boccara, nato a Sfax nel 1901. [...] Una peculiarità dei corsi della Stranieri fu di essere seguiti non solo da singoli individui ma anche da interi nuclei familiari. (Guazzini 2022: 130-131).

Giunse infatti a Perugia una coppia cairota, il medico Wasfy Omar, laureato a Cambridge, con la moglie Marie. Nella scheda di iscrizione di Marie («Maria»), contenuta tra quelle del 1931, è così registrata (in corsivo le parole compilate a penna):

Licenza Liceale, Nazionalità: *Egiziana*; Indirizzo: *Via Choubrah 103, Cairo (Egitto)*. Iscritta ai corsi: *Alta Cultura ed Etrusc.* per il periodo: *dal 1° agosto al 31 agosto*. Abitazione a Perugia: *Albergo Rosetta*. Arrivato il giorno *18 settembre* Partito il giorno *30 settembre*.

Nel fascicolo è conservata una lettera da lei firmata con cui si spiega la discrepanza tra le date della permanenza e della frequentazione del corso: la studentessa infatti spiega che non ha potuto raggiungere Perugia per motivi di salute e che risiede presso «signora Balducci. Direttrice didattica. Porto Civitanova (Marche)». Chiede infine un elenco degli alberghi.

Come Maria, molti africani erano laureati (48%), il 32% aveva la licenza liceale e gli altri possedevano un diploma di specializzazione superiore: la gamma delle attività lavorativa era dunque varia e spesso di alto profilo (Guazzini 2022: 133).

Soffermandosi sui primi iscritti egiziani, un gruppo giunse a Perugia grazie ad alcune borse di studio per studenti che volevano apprendere l'italiano. Per la selezione vennero interpellati accademici italiani che insegnavano al Cairo.

Furono così selezionati cinque egiziani, il loro *tutor* fu il preside delle scuole medie italiane Percy Chirone. Nel 1933, con una nave dall'Egitto arrivò questo gruppo di giovani egiziani presentati dal rappresentante del Ministro degli Esteri Pagliano, con una lettera al rettore conservata tra le loro schede di iscrizione:⁴

Magnifico Rettore,

Sul piroscafo "Ausonia", in partenza da Alessandria d'Egitto il 1° Luglio p.v., s'imbarcheranno i sei studenti egiziani ai quali sono state assegnate le borse di studio offerte da questa patriottica colonia a codesta benemerita Università nel nome Auspice di S. A. R. la Principessa Maria. [...] Da Brindisi, ove giungeranno il 3 luglio proseguiranno direttamente per Perugia. Trattandosi di giovani stranieri e nella maggioranza ignari della lingua, sarei grato all'Università se volesse far dare ai medesimi, alla loro presentazione, delle indicazioni anche per quanto riguarda la loro sistemazione in qualche pensione seria e buona.

Coi miei ringraziamenti, gradisca, Magnifico Rettore, le espressioni della mia sentita deferenza.

Pagliano [firma autografa]

Al Rettore Magnifico
della R. Università per gli Stranieri
Perugia.

4 Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, Serie "Segreteria Studenti", anno 1933, fascicolo "Egitto".

Nel fascicolo si trova poi l'elenco dei nomi e dei titoli di studio:

Michele Ayoub di Selim Pietro, nato a Tyr (Libano) l'8 novembre 1899. Diplomato Ingegnere agricolo.

Zoher Garrana fu Abd el Kerim, nato a Tanta (Egitto) il 29 marzo 1908 Licenziato in Diritto e Diplomato in Diritto Pubblico e Privato

Assan Bogdadi fu Ahmed, nato a Cairo d'Egitto il 21 gennaio 1910

Licenziato in Diritto e Diplomato in Diritto Privato

Mohammed Hachem fu Mohammed Hachem, nato a Chiblanga, (Benha-Egitto) il 21 dicembre 1910. Licenziato in Diritto e Diplomato in Diritto Privato

Janni Sahis fu Salib Hanna, nato a Cairo d'Egitto il 18 dicembre 1906

Licenziato in Diritto e Diplomato in Diritto Privato

Mohammed Tawfik Iunes fu Abd el Meghid Jounes, nato a Cairo d'Egitto il 5 dicembre 1916 Licenziato in Diritto e Diplomato in Diritto Pubblico.

Indirizzo Collettivo: R. Scuola Media Italiana - Bulacco - Cairo, D'Egitto.

Il capo della missione fu l'ingegnere agricolo Michel Ayoub, di origine libanese ma da anni al Cairo: scrisse una lettera su "Il Giornale d'Oriente", per manifestare il suo entusiasmo verso l'Italia aggiungendo che «Perugia è diventata una piccola Ginevra a causa del rapido sviluppo della sua Università per Stranieri».⁵

Tra i fascicoli di iscrizione del 1929⁶ ne esiste uno intitolato "Nazionalità varie" in cui è conservata la scheda di una studentessa liberiana, Rebecca Cassel. I documenti ci informano che la sua residenza europea era a Parigi, presso il Collegio Femminile in Rue du Four, che era iscritta ai corsi Preparatorio e Inferiore (sezione inglese), domiciliata a Perugia in Corso Cavour 14 presso la famiglia "Pizzardi", arrivata il 13 luglio e partita il 30 settembre. Nel 1929 studiava alla Sorbona. Giuseppe Nicolosi, Console generale della Repubblica di Liberia a Milano, contattò la Stranieri per l'alloggio della giovane.

Nella documentazione di iscrizione si trovano due lettere inviate da Nicolosi alla segreteria dell'Università per Stranieri di Perugia: nella prima il console presenta Rebecca e spiega che

in questo mese [di giugno] completerà i suoi studi, e vorrebbe venire in Italia per apprendere la nostra lingua, di cui ella ha iniziato gli studi a Parigi. Essa conosce alla perfezione l'Inglese, e discretamente in Francese, e vorrebbe dedicare i mesi di Luglio-Agosto e Settembre all'Italiano. Prego farmi conoscere se è possibile trovarle un alloggio con pensione completa in una buona famiglia, per i tre mesi che deve restare costì, e quale sarà la retta mensile. Prego pure di darmi tutti i dettagli possibile,

5 Guazzini segnala (2022: 134) tra gli altri studenti africani: il giornalista Jean Boulad, gli impiegati Marco Cohen e Abi Wasfi, liceali di Algeri, come i francesi Andre Rosier ed Etienne Jean Sigaud, l'italiano di Tunisi Paul Querci; i libici Munir Ibn Kalil Burscian e Salih Khaugia, insegnanti nelle scuole coloniali del Garian e di Bengasi.

6 Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia, Serie "Segreteria Studenti", anno 1929, "Apolidi".

Roberto Vetrugno

per comunicarli all'interessata. Ringrazio vivamente e porgo distinti ossequi.
Il Console Generale [firma autografa].

Nella seconda ringrazia la segreteria per l'elenco, conservato nel fascicolo, di varie famiglie dove la ragazza poteva alloggiare; il console non sa quale scegliere e puntualizza:

preferirei una pensione in una famiglia ove non vi fossero, possibilmente, altri pensionanti e non importa se la pensione sarà di L. 30 invece di L. 25. Prego perciò indicarmi qualche pensione, o meglio qualche famiglia disposta a prendere la signorina in questione, e che conoscesse qualche poco di francese o inglese perché la signorina parla inglese e francese.

Rebecca sarà così alloggiata presso la famiglia Pizzardi e divenne amica della signora Ida Pizzardi cui scrisse una bellissima lettera che merita di essere riportata fedelmente (si conservano pertanto tutti gli errori) e in cui si cita la celebre segretaria della Stranieri Nora Campiani:

Paris 20 Dec, 1929

Mia cara cara Amica, La ringrazio del suo gentile saluto.

Stasera pensando di Lei faccio un piccola viaggio a Perugia lontana, lontana, per parlare un poco con Lei. E curioso a pensare che qualche settimana fa, era in un paese che mi pare un paradiso adesso più ancora che mi sento infinitamente lontana da quella cara piccola Perugia, dove sta la mia gentile signorina Nora, separata da Lei per così lungo tempo. Tutti i giorni belli passano tanto presto ed io ne ho soltanto il ricordo per tutta la vita. E un ricordo felicissimo per me quel tempo nell'Italia amata, e i pensieri tanto spesso fanno quel lungo viaggio e mi fanno rivivere ancora i giorni passati nella Umbria verde, nella sua piccola città artistica tanto cara. Che tempo ricco era per me_ quante cose ho conosciute in tre soli mesi e specialmente ancora in questi ultimi quindici giorni, che peccato che non ho avuto più tempo per godere di tutto più lentamente. Era triste l'addio dell'Italia. Talvolta mi ricordo di Lei e come è stata così gentile con me. Vorrei conoscere meglio ancora la lingua Italiana per avere la facilità di trovare subito le migliori frasi e piene di affetto per Lei che ne è tanto meritevole. Sono certa però che Lei gradirà ugualmente queste mie povere parole, perché partono dal cuore e dalla mente che la ricordano sempre. Mi sembra in questo momento di essere più vicino a Lei. La ringrazio ancora una volta e Le dico grazio con le mie braccia al suo collo. Sono piena di amore e di affetto per Lei. Vado tutti i giorni all'Università e lavoro molto.

Fa freddo a Parigi e non mi piace di uscire troppo Sono un poco triste perché sono così lontana dalla mia cara famiglia per la festa di Natale e capo d'anno.

Spero di avere una lettera di Lei

Tante belle cose e tanti Auguri carissimi per il prossimo Natale. Mi ricordi qualche volta con un bacio caro.

Mi credo Aff.ma

Rebecca

Rebecca⁷ sostenne le prove d'esame a conclusione della sua permanenza: nella

7 Guazzini (2022: 139) aggiunge su Rebecca: «La segretaria Nora Campiani si prodigò, instaurando un rapporto di amicizia con Rebecca, la cui presenza si distingueva in un'isti-

prova del 21 e del 22 settembre ottene sette nella prova scritta, sei nella prova orale e sette come voto complessivo. Nella serie "Esami" ho reperito il suo testo, una traduzione dall'inglese di una novella di Oscar Wilde, *Il principe felice*. Si tratta della prima prova di uno studente proveniente dall'Africa.⁸

Dal 1950 si assiste a un incremento significativo con studenti che giungono a Perugia da diverse aree dell'Africa: "Unione Sudafricana" (attuale Sudafrica, dal 1950), Etiopia e "Equatore" (attuale Repubblica Centrafricana dal 1952), Liberia e Somalia (dal 1954), Eritrea e "Somalia Italiana", Marocco (dal 1958), Ghana, Guinea e Nigeria (dal 1959), Sudan e Togo (dal 1960), Tongo, Senegal, Sierra Leone, Tanganica (dal 1961), Camerun, Costa d'Avorio, "Dahomey" Benin, Mali, Repubblica Centrafricana (dal 1962), "Rodesia" (dal 1963). Dopo il 1963 si aggiungeranno tutti gli altri Paesi del Continente.

Dalla fondazione della Stranieri dall'Africa arrivarono dunque sempre più studenti a Perugia per apprendere la lingua e la cultura italiana. Molti di loro rappresentarono una vera e propria avanguardia nella diffusione della nostra lingua nei loro Paesi di origine, promuovendola con attività culturali e didattiche.

Le ricerche che stiamo conducendo nell'Archivio Storico hanno diversi obiettivi: far emergere i profili biografici degli apprendenti⁹, quantificare i flussi dalle diverse nazioni, comprendere il background culturale e riconoscere l'iter di studio dell'italiano a Perugia; soprattutto analizzare i testi d'esame.

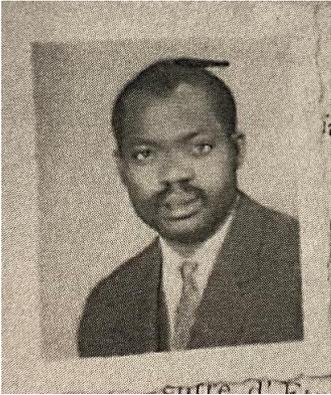
Per il primo punto, molti nostri studenti raccolgono e studiano le schede di iscrizione dei primi apprendenti provenienti dalla stessa loro nazione, i loro connazionali che per primi giunsero a Perugia per studiare la lingua e la cultura italiana. Ad esempio, una tesista francese di origine ivoriana del nostro ateneo ha raccolto i dati sui primi studenti provenienti dalla Costa d'Avorio iscritti alla Stranieri prima del 1969. Vediamo dunque i dati relativi a due degli otto studenti ivoriani, acquisiti dalle schede cartacee e in fase di digitalizzazione:

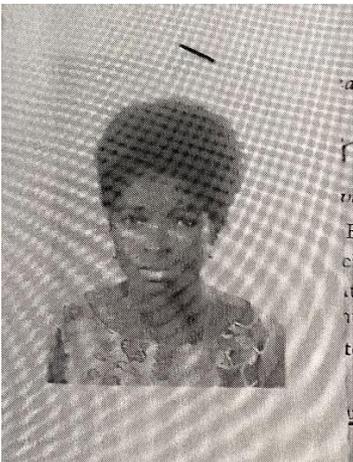
tuzione si cosmopolita ma poco abituata ai sub-sahariani anche perché, come fu sottolineato, tradendo un moto di provincialismo, era "una studentessa negra, vestita all'ultima moda europea". Aveva vent'anni quando arrivò a Perugia. Apparteneva ad un'influente famiglia dell'*élite* liberiana, composta da una sparuta minoranza nera di origine allogena, definiti americo-liberiani. [...] lasciò di sé "un ottimo ricordo" e il rettore Lupattelli carteggiò con il padre auspicando che la giovane potesse progredire nei perfezionamenti estivi della lingua italiana. Molto fiera di essere un'allieva della Stranieri e di tornare nella sua "cara Perugia", nel 1930 Rebecca Cassell dette il meglio di sé nel corso medio di lingua e letteratura italiana. Superò brillantemente l'esame per l'attestato di conoscenza linguistica. In una recita internazionale degli studenti si esibì in danze considerate tradizionali e declamò "con profonda sensibilità" i versi, affatto semplici per i funambolismi verbali, della poesia di Palazzeschi *La Fontana malata*».

8 La seconda è un tema ed è stata scritta da uno studente egiziano, Victor Guirguis; un'analisi del testo, con un confronto tra bella e minuta, in Vetrugno/Migliorelli 2022; ne parla anche Guazzini 2022: 150-151.

9 I dati di iscrizione vengono inseriti dagli studenti e dagli studiosi che consultano questa serie nella piattaforma digitale "Alumni Archivio Storico Unistrapg".

Roberto Vetrugno

	Cognome	Yao
	Nome	M'bra
	Figlio di	Koffi Yao
	Luogo e data di nascita	Lomo Sud 1935
	Nazionalità	ivoriana
	Diplomi	maturità
	Professione	studente
	Residenza abituale	Abidian/Cocody
	Indirizzo attuale	via Bernardi4 (pensione Baldinelli)
	Livello di corsi inseguiti	corso preparatorio
	Esami sostenuti	/
	Anno accademico	1962
	Periodo di soggiorno	1 settembre-3 ottobre

	Cognome	Manouan
	Nome	Ellintano Jeannette
	Figlia di	Ayébi
	Luogo e data di nascita	Adiake (Costa d'Avorio) 31/05/1947
	Nazionalità	ivoriana
	Diplomi	maturità
	Professione	studentessa
	Residenza abituale	Avenue 2 Rue 28 Arrée Lot 45 Bis Abidian
	Indirizzo attuale	via Adelaïde Ristori 30 Roma
	Livello di corsi inseguiti	corso preparatorio
	Esami sostenuti	/
	Anno accademico	1965
	Periodo di soggiorno	1/10/1965-31/12/1965

L'obiettivo più significativo riguarda l'analisi dei testi: molte prove consistevano in un tema dedicato alla scoperta dell'Italia e alla descrizione delle bellezze della penisola. Dal punto di vista linguistico sono fondamentali perché consentono uno studio in chiave storica di testi di Italiano L2, ambito diacronico di ricerca ancora carente di approfondimenti. Il risultato di questi "scavi" archivistici è la creazione di una banca dati digitale che consenta di consultare tutte le iscrizioni in base agli anni e ai paesi di provenienza nonché di accedere alle prove scritte attraverso un apposito sistema di interrogazione per tipi di errori (cfr. Vetrugno/Migliorelli 2022: 15).

Per quanto riguarda il metodo di analisi si procede con una classificazione che possa fornire una descrizione nuova di testi in L2 partendo dalla prospettiva teorica definita da Cecilia Andorno, per cui l'errore è «parte di una natura sistematica, indice di un comportamento dettato da regole e come tale potenzialmente rivelatore del sistema linguistico provvisorio in cui consiste la competenza di un apprendente: ciò che la linguistica acquisizionale chiama varietà di apprendimento» (Andorno 2018: 21).¹⁰

2. UN ESEMPIO DI ANALISI

Dalla tesi di laurea citata sopra e dedicata agli studenti ivoriani, propongo la prima prova d'esame sostenuta da Aïssata Diallo.¹¹

Nel 1969, Diallo sarà la prima tra i suoi connazionali a sostenere una prova scritta, la riportiamo qui di seguito (in grassetto gli *errori*, tra quadre gli interventi del docente che corregge e valuta la prova):

[Traccia : *Come vi piace utilizzare il tempo libero.*]

[1] Parlare di come mi piace utilizzare il tempo libero, sarebbe parlare quasi della mia vita a Perugia e nel mio **paese**. **Poiché** lo passo molto diversamente qui in confronto alla Costa d'Avorio.

[2] Infatti a Perugia, il mio tempo libero è generalmente il « **week-end** ». Ma **qualche volta** durante la settimana vado al cinema **quando** comincio a sentirmi triste.

[3] L'**inazione** mi dà molta nostalgia e mi fa avere piuttosto paura **dei tempi liberi**.

[4] Allora non ho mai un programma definito per esaudire questo vuoto. Lo stabilisco secondo il mio stato d'animo. Se mi sento molto stanca, rimango a letto per leggere e **così** per molte ore, oppure mi do alla riflessione **semplicemente**.

[5] Invece se non ho nessuna voglia di rimanere chiusa tra quattro **muri** [**mura**], scendo nel giardino della padrona di casa nell'**esperanza** [**nella speranza**] di ritrovare l'atmosfera selvaggia di casa mia.

¹⁰ Fondamentale a riguardo è il volume intitolato *La grammatica e l'errore: le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni* curato da Grandi (2015), una raccolta di saggi utili anche agli storici della lingua che affrontano analisi di testi del passato.

¹¹ Aboidji Marie-Christelle Laurinda, *Primi studenti ivoriani all'Università per Stranieri di Perugia*, Università per Stranieri di Perugia, a.a. 2020/2021, relatore Prof. Roberto Vetrugno. La Diallo si era già iscritta nel 1968: nacque a Issian il 25 febbraio 1945, titolo di studio «liceo classico», indirizzo abituale 220 Logements, Abidjan (Costa d'Avorio); la prova d'esame è conservata nella serie "Esami" dell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia.

[6] Per quanto riguarda **la fine di settimana**, è molto semplice, **participo [partecipo]** alle gite organizzate dall'Università. Ma nel caso che abbia **la** voglia di conoscere la mentalità **degli**italiani, viaggio da sola, in treno. E posso assicurar**la** che adesso ho cambiato la brutta idea che avevo **dagli**italiani al mio arrivo.

[7] Purtroppo lei vede che di tutto quello che ho detto non c'è contatto umano, forse sarebbe un po' colpa mia ma non del tutto poiché a Perugia vanno insieme, gli studenti stranieri dello stesso paese. Ed io non ho avuto la fortuna di avere dei concittadini _ Dunque per me **in [sottolineato dal docente]** maggiore parte, il tempo libero a Perugia vuole dire tristezza, letture, incontri e andare all'avventura.

[8] Tuttavia sarebbe troppo lungo parlare del mio tempo libero a casa mia poiché lì io sono piuttosto schiava del tempo. Non sono io che dispongo del tempo ma il tempo che dispone di me. [9] Senza cercare lontano si vede che spreco questo tempo d'oro nelle futilità. Mi godo un dolce far niente **in [interlineare sopra nelle cancellato]** chiacchierate con le amiche, le passeggiate interminabili, il cinema, l'andare a ballare o fare merenda sull'erba. Se mi **capiti [capita]** di essere una ragazza per bene, aiuto mia madre la domenica a cucinare.

[10] Per concludere direi che il trascorrere del mio tempo libero a Perugia si svolge nel senso positivo cioè quello della cultura, della meditazione, del riposo, della conoscenza di altri esseri umani. E lo preferirei **di [sottol. dal docente]** quello di casa mia se non fosse sguarnito dell'ambiente **familiare, amicale** e i miei boschi **tanti** amati.

Per analizzare questo testo e i suoi errori è necessario classificarli secondo i diversi aspetti della lingua. L'analisi di tali errori viene schematizzata nella tabella 1.

parr.	Errori e sbagli (<i>errors e mistakes</i>)	errori individuati dal docente correttore	categoria grammaticale dell'errore
1	paese. Poiché		Interpunzione e sintassi
2	quando comincio a sentirmi triste		Sintassi: frase temporale distante dal riferimento temporale <i>qualche volta</i>
3	tempi liberi		Lessico e morfologia: uso del plurale per la polirematica singolare <i>tempo libero</i>
4	Così		Ortografia: assenza dell'accento
	Riflessione semplicemente.		Sintassi: avverbio collocato alla fine della frase
5	muri	corretto dal docente in <i>mura</i>	Morfologia e lessico
	nell'esperanza	Corretto dal docente in <i>nella speranza</i>	Fonetica e Lessico: interferenza del francese

Prove d'esame di studenti africani

6	la fine di settimana		Morfologia e Lessico
	dagl'italiani		Morfologia
7	in maggior parte	sottolineato dal docente	Morfologia
9	in	[interlineare sopra nelle cancellato]	Morfologia: errore post-sistematico
	Capiti	corretto dal docente con <i>capita</i>	Morfologia
10	preferirei di	Sottolineato dal docente	
	familiare		Morfologia
	Amicale		Morfologia
	tanti amati		Morfologia

Tab. 1 Analisi degli errori di una prova scritta.

Gli errori sono di diversa natura e solo raramente sistematici: un errore ortografico alquanto consueto (*così*), molti riguardano la morfologia flessiva e tra questi spiccano *familiare* e *amicale* che sembra essere un *error* sistematico con *-ale* sovraesteso; anche *tempi liberi* è un caso di polirematica non assimilata al singolare. Sintatticamente, un punto al par. 1 isola una causale e la temporale è separata dal riferimento *qualche volta*. Per *esperanza* è evidente l'interferenza del francese.

Interessanti le scelte lessicali che manifestano inadeguatezza oppure originalità espressiva. Esempi di ciò sono *inazione* e *week end*, polirematica esotica¹² che convive con *fine di settimana*, occorrenza che dimostra come la studentessa e l'italiano del tempo non avessero ancora accolto la collocazione e calco traduzione *fine settimana*.

L'esercizio di analisi degli errori risulta proficuo per più ragioni: si intravede quel sistema grammaticale invisibile che è l'interlingua dell'apprendente; procede per tentativi di ricostruzione del sistema, generando sistematicità provvisoria. Utile anche come metodo didattico per i docenti che classificando gli errori dei propri studenti possono pianificare strategie individuali di intervento.

Non bisogna però trascurare l'importanza culturale dei contenuti che emergono da queste scritture del passato: una ragazza africana altolocata giunge in Italia per la prima volta e sente una condizione di isolamento, ricorda la sua casa e la sua vita domestica; è consapevole di quanto la sua identità debba misurarsi con un contesto nuovo e diverso.

¹² Il GRADIT dà come anno della prima attestazione il 1905.

Roberto Vetrugno

Anno	Paese	Numero Iscritti
1927	Egitto	1
1931	Egitto	4
1932	Egitto	8
1933	Egitto	17
	Libia	1
1934	Egitto	15
	Tunisia	1
1935	Egitto	5
1936	Egitto	6
	Algeria	1
1937	Egitto	26
	Tunisia	4
1938	Egitto	27
	Tunisia	1
1939	Egitto	4
1940	Libia	1
1941	Egitto	1
1943	Egitto	1
1950	Egitto	1
	Unione Sudafr.	2
1951	Egitto	5
	Libia	1
1952	Egitto	4
	Etiopia	2
	Equatore	2
	Unione Sudafric.	2
Anno	Paese	Iscritti
1953	Egitto	9
	Etiopia	2
	Unione Sudafric.	2
1954	Egitto	24
	Liberia	1
	Libia	2
	Somalia	9
	Unione Sudafric.	3
1955	Egitto	20
	Eritrea	1
	Libia	4
	Somalia Italiana	47
	Unione Sudafr.	13
1956	Egitto	26
	Etiopia	1
	Tunisia	4
1957	Egitto	25

Prove d'esame di studenti africani

	Libia	2
	Tunisia	1
	Unione Sudafr.	13
1958	Egitto	38
	Libia	4
	Marocco	1
	Tunisia	1
	Unione Sudafric.	10
1959	Egitto	71
	Etiopia	8
Anno	Paese	Numero Iscritti
	Ghana	7
	Guinea	8
	Liberia	5
	Marocco	4
	Nigeria	5
	Tunisia	6
	Unione Sudafric.	15
1960	Egitto	71
	Etiopia	2
	Ghana	1
	Guinea	10
	Liberia	1
	Libia	19
	Marocco	1
	Nigeria	7
	Sudan	4
	Togo	1
	Tunisia	9
	Unione Sudafric.	12
1961	Congo	4
	Egitto	46
	Etiopia	1
	Guinea	2
	Liberia	1
	Libia	8
	Nigeria	5
	Senegal	1
Anno	Paese	Numero Iscritti
1961	Sierra Leone	2
	Somalia	1
	Tangania	3
	Tunisia	71
	Unione Sudafricana	14
1962	Algeria	1
	Camerun	1

	Congo	5
	Costa D'Avorio	6
	Dahomey/Benin	5
	Egitto	69
	Etiopia	6
	Ghana	2
	Liberia	3
	Libia	7
	Mali	2
	Marocco	11
	Nigeria	12
	Rep. Centrafricana	2
	Sierra Leone	5
	Somalia	6
	Tanganica	1
	Togo	2
	Tunisia	11
	Unione Sudafricana	21
1963	Camerun	3
	Costa D'Avorio	1
Anno	Paese	Numero Iscritti
1962	Egitto	45
	Etiopia	12
	Ghana	4
	Guinea	4
	Liberia	4
	Libia	16
	Mali	2
	Marocco	2
	Nigeria	23
	Repubblica Sudafricana	23
	Rodesia	3
	Sierra Leone	3
	Somalia	5
	Sudan	1
	Togo	1
	Tunisia	4

Tab. 2 *Studenti africani iscritti presso l'Unistrapg dal 1927 al 1962*

BIBLIOGRAFIA

- Andorno 2018 = Cecilia Andorno, «Adesso ti spiego che errore hai fatto»: identificare, descrivere e spiegare gli errori per l'intervento didattico, in Roberta Grassi (ed.), *Il trattamento dell'errore nella classe di italiano L2: teorie e pratiche a confronto*, Firenze, Cesati: 15-33.
- Andorno/Rastelli 2009 = Cecilia Andorno / Massimo Rastelli, *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*, Perugia, Guerra.
- Gheda 2003 = Paolo Gheda, *La promozione dell'Italia nel mondo. L'Università per Stranieri di Perugia dalle origini alla statizzazione*, Bologna, il Mulino.
- Guazzini 2022 = Federica Guazzini, *Percorsi di mobilità per studio dall'Africa all'Italia fascista. Il caso dell'Università per Stranieri di Perugia*, in «Africana», XXVII: 125-154.
- Vetrugno/Migliorelli 2022 = Roberto Vetrugno / Alice Migliorelli, *Varianti e varietà di apprendimento conservate nell'Archivio Storico dell'Università per Stranieri di Perugia*, in «Italiano LinguaDue», 11, n. 4: 273-290.

PIERRE NGUEFFO

LA DIMENSIONE GESTUALE NEI MANUALI DI ITALIANO NELLE SCUOLE CAMERUNENSI

1. INTRODUZIONE

La letteratura sulla gestualità italiana rivela il particolare interesse ed entusiasmo che questa dimensione culturale ha destato tra i ricercatori di vari settori disciplinari tra cui psicologi, linguisti ed esperti di didattica della lingua italiana (Munari 1994; Diadori 1990; Poggi 2002; Caon 2010; Paura/Sorge 2014; Nobili 2019). Gli italiani utilizzano all'incirca 250 gesti nella comunicazione quotidiana (Poggi 2002). Ma il fatto di esprimersi a gesti non è solo una prerogativa degli italiani. La comunicazione faccia a faccia o telefonica tra le persone, così come avviene, mostra che non può essere fatta senza il corpo. Gli studi dimostrano, però, che gli italiani gesticolano maggiormente rispetto ad altri popoli (Calbris/Porcher 1989; Kendon 2004; Calbris 2011).

Si parte quindi dal presupposto che conoscere il significato corretto dei gesti utilizzati e diffusi in tutta Italia, aiuta a comprendere meglio i parlanti nativi nell'interazione faccia a faccia. Tenuto conto del peso dello sviluppo della competenza gestuale italiana nei corsi di italiano, il contributo si prefigge di focalizzare l'attenzione sullo spazio riservato alla gestualità nei diversi manuali di italiano usati in Camerun. I risultati presentati in questo saggio s'inseriscono nell'ambito della ricerca dottorale, ancora in corso, dello scrivente e che prevede in un secondo momento una raccolta sistematica dei dati nelle classi di italiano e una successiva sperimentazione.

2. GESTI E DIDATTICA DELL'ITALIANO

Il gesto può avere un significato universalmente condiviso o specifico fra i membri di una determinata comunità. Come si osserva con le parole, alcuni gesti hanno dei sinonimi. Anche la parola che viene usata ha un senso condiviso in un determinato contesto, ma può avere un significato diverso a seconda del contesto d'uso e del parlante. Nello stesso modo, i gesti e i loro significati divergono da culture a culture. Nell'ottica della riflessione che s'inserisce nell'uso dei gesti italiani nei manuali di italiano, è opportuno analizzare i criteri di selezione dei gesti italiani diffusi in tutta la Penisola. Come ricorda Diadori (2013), una delle categorizzazioni più note dei gesti è quella di Paul Ekman e Wallace Friesen, che distinguono cinque tipi di gesti:

- a) simbolici (o 'emblemi') usati per accompagnare o sostituire il discorso (per es. la mano a borsa);
- b) illustratori: illustrano e sottolineano quanto viene detto (per esempio puntare con l'indice qualcosa su cui vogliamo richiamare l'attenzione);
- c) esternalizzatori: che riflettono le attività mentali del soggetto (per esempio fregarsi le mani pensando ad un futuro evento piacevole)
- d) adattatori: attività o posizioni in cui certe parti del corpo vengono in contatto con altre parti del corpo del soggetto che parla, degli interlocutori o degli oggetti (per esempio la stretta di mano, l'abbraccio)
- e) regolatori: hanno la funzione di gestire i turni nell'interazione (per esempio il dito alzato, il colpo di tosse usati per chiedere la parola)

A queste categorie, Diadori (2013) ne aggiunge una sesta, quella delle manifestazioni emotive (rabbia, gioia, tristezza, ecc.).

Gli studiosi di didattica delle lingue sono concordi nel sottolineare l'importanza dello sviluppo della competenza cinesica in una classe di lingua straniera, in quanto la loro esclusione espone a fraintendimenti e incomprensioni nella comunicazione faccia a faccia con persone di altre culture (Balboni 2008; Pavan 2000; Diadori 2013). Per il caso specifico dell'italiano in rapporto allo sviluppo della gestualità in un corso di italiano a stranieri, gli studi teorici più noti sono quelli di (Diadori 1990, 2002 2013; Caon 2010, 2012; Giovanni 2014; Spaliviero 2014, Nobili 2019). Tali studi riconoscono il valore della gestualità nella didattica della lingua italiana LS o L2. In alcuni contesti comunicativi, per garantire un'adeguata integrazione degli stranieri, conoscere i gesti italiani con i loro significati è tanto importante quanto conoscere una parola di un dato dizionario. Per questo motivo, Balboni (2008) ha stabilito quattro tipi di competenze di cui dotarsi in un evento comunicativo: saper fare lingua (padronanza delle abilità linguistiche); sapere la lingua (competenza linguistica); saper fare con la lingua (competenza pragmatica); saper interagire la lingua con linguaggi non verbali (competenza extralinguistica).

Il riferimento agli aspetti non verbali è ricordato anche dal QCER che segnala che per l'apprendimento di una lingua straniera, il QCER (2001: 32) è necessario sviluppare competenze generali (sapere, saper fare, saper essere, saper apprendere); competenze linguistiche e comunicative (linguistica, sociolinguistica, pragmatica). Le diverse attività linguistico-comunicative coinvolte nello sviluppo delle competenze linguistiche generali sono legate alla ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione.

Sulla base di questo breve inquadramento teorico, in questa sede focalizziamo l'attenzione sull'uso della gestualità in alcuni manuali di italiano in Camerun.

3. ANALISI DEI MANUALI DI ITALIANO UTILIZZATI IN CAMERUN

Kuitche (2012) propone diversi parametri di analisi dei manuali didattici: domini e tematiche ricorrenti; destinatari e livello linguistico; approccio didattico e indicazioni di sillabo; suddivisione del manuale; abilità esercitate; elementi favorevoli all'acquisizione delle competenze linguistiche e interculturale; grammatica e riflessione linguistica; tipologia di testi e attività; elementi extralinguistici; materiale integrativo. Il parametro su cui focalizzeremo l'attenzione è chiaramente quello relativo agli elementi extralinguistici.

Nell'ambito di questo lavoro prenderemo in esame cinque manuali di italiano usati in Camerun focalizzando l'attenzione sulla presenza e lo sviluppo della competenza gestuale: *AfrItalia 3* (Kuitche/Mazoua/Siebetcheu 2018), *In italiano* (Chiuchiù/Minciarelli/Silvestrini 1996), *Progetto italiano 2* (Telis Marin/Sandro Magnelli 2014); *Nuovo magari B2* (De Giuli/Guastalla/Naddeo 2014), *Nuovo Qui Italia Più* (Mazzetti/Manili/Bagianti 2007). Se il manuale *AfrItalia 3* è curato da tre autori camerunensi, gli altri quattro manuali sono curati da autori italiani nativi.

Il pregio di *AfrItalia* è che adotta un approccio interculturale con l'intento di creare un confronto tra la cultura italiana e quella camerunense. Tuttavia, le immagini contenute nel volume in riferimento alla cultura italiana risultano un po' limitate, mentre si nota una prevalenza delle immagini relative alla vita in Camerun. Le attività audiovisive del manuale sono disponibili in una piattaforma digitale, ma non sempre accessibile agli studenti sprovvisti di una connessione Internet. Il manuale affronta vari temi tra cui la pubblica amministrazione, il sistema educativo, la vita di tutti i giorni, i problemi giovanili, il confronto dei sistemi sanitari, lo sport, i personaggi e i monumenti famosi dei due paesi, i problemi delle città ecc.

I manuali *In italiano*, *Progetto italiano 2*, *Nuovo magari B2* e *Nuovo Qui Italia Più* intendono offrire agli studenti un viaggio virtuale in Italia prima dell'eventuale viaggio reale. Contrariamente al manuale *AfrItalia*, i testi curati dagli autori italiani propongono sotto l'aspetto iconografico, ricchi e variegati riferimenti alla vita quotidiana in Italia. I libri vengono corredati da supporti multimediali, capitali per la didattica al pubblico straniero. Vengono pertanto affrontati aspetti linguistici e

culturali tramite diverse tipologie di esercizi. Tra i riferimenti culturali illustrati nei manuali ricordiamo i temi variegati tra cui storia dell'Italia, moda, cucina, arte, proverbi, ambiente, Opera e geografia italiana.

Come si evince dalla tabella 1, i cinque manuali presi in esame tendono a trascurare la competenza extralinguistica privilegiando invece le competenze linguistiche, lessicali e morfosintattiche. Se i manuali culturali *AfrItalia* e *Progetto italiano 2* adottano un approccio prettamente interculturale, trascurando la dimensione gestuale, gli altri tre manuali (*In italiano*, *Nuovo magari B2*, *Nuovo Qui Italia Più*) affrontano la dimensione culturale focalizzando prevalentemente l'attenzione sull'Italia.

Libri	Obiettivi linguistici	Obiettivi culturali	Obiettivi interculturali	Obiettivi non linguistici
AfrItalia	sì	sì	sì	no
In Italiano	sì	sì	no	no
Progetto Italiano2	sì	sì	sì	no
Nuovo Magari B2	sì	sì	no	no
Nuovo Qui Italia Più	sì	sì	no	no

Tab. 1 Panorama degli obiettivi dei manuali presi in esame

4. LA DIDATTICA DELLA GESTUALITÀ ITALIANA

L'adeguata competenza nell'uso dei gesti italiani è utile non solo per la sua varietà e diversità ma anche per cogliere una dimensione del comportamento culturale italiano e evitare equivoci e incomprensioni (Diadori 2013; Caon 2012; Balboni 2014; Nobili 2019; Ricci Bitti 1992). Diadori (1990:13) osserva in questo senso che vi è «una panoramica dei gesti significativi attualmente usati o almeno conosciuti dalla maggior parte degli italiani e sentiti come appartenenti al bagaglio linguistico e culturale della penisola». Oggi fra le competenze richieste al docente di italiano operanti all'estero figura anche quella gestuale.

Sulla scia degli studi di Diadori e Poggi (1999, 2002), per l'introduzione dei gesti italiani nei corsi di lingua italiana nel contesto camerunense è opportuno tenere conto delle seguenti azioni: avere un'ottima conoscenza dei gesti italiani e dei loro significati; insegnare i gesti italiani a seconda dei livelli di competenza linguistica; usare i gesti nelle situazioni di comunicazione didattica; focalizzare l'attenzione prima sui gesti coverbali e poi su quelli emblematici; insegnare i gesti anche attraverso la visione di film italiani o altri input visivi; affrontare lo studio dei gesti in una prospettiva interculturale.

Per insegnare i gesti italiani, si consiglia di partire dalla loro classificazione (Diadori 1990; Poggi/Magno Caldognetto 1997) e dalle funzioni linguistiche-comunica-

tive: personale, interpersonale, regolativa e referenziale (Caon 2010) che esprimono nell'attuale contesto sociale italiano. Dal punto di vista pratico, l'approccio adottato a lezione deve essere quello interculturale con l'intento di sviluppare consapevolezza da parte degli studenti di italiano che apprendono l'italiano. Oltre ai manuali didattici occorre fare riferimento il più possibile alla vita reale attraverso programmi televisivi, film, documentari, contatti con la comunità italiana presente in Camerun.

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Alla luce dello studio preliminare effettuato per osservare il peso della gestualità nei manuali di italiano in Camerun, si evince che gli autori dei manuali presi in esame (sia quelli con autori italiani che quelli con autori camerunensi) tendono a focalizzare l'attenzione sulla competenza linguistica trascurando invece la dimensione cinestetica. Il motivo è probabilmente legato al fatto che la competenza linguistico-grammaticale è facilmente valutabile rispetto a quella gestuale. Anche perché i docenti essendo prevalentemente camerunensi (Siebetcheu 2021), non hanno sempre le competenze interculturali necessari per affrontare il tema della gestualità durante le lezioni. La scarsa attenzione alla gestualità deriva inoltre dal fatto che gli studenti vengono valutate su abilità linguistiche (ascolto, comprensione, grammatica, produzione scritta e produzione orale).

Pur non essendo un elemento su cui viene misurata la competenza linguistica degli apprendenti stranieri, il comportamento gestuale degli italiani rimane un elemento culturale capitale in una classe di italiano come lingua straniera. In realtà, per comunicare con gli italiani nella vita quotidiana, non servono soltanto le parole ma anche gli aspetti extralinguistici. Lo sviluppo esclusivo della competenza verbale non è quindi una garanzia per interagire con efficacia. Balboni (1999) osserva a questo proposito che noi siamo più visti che ascoltati e il maggior numero di problemi interculturali nella comunicazione odierna deriva dal linguaggio non verbale. Oltre ai manuali di italiano, nel contesto specifico camerunense è quindi opportuno impegnarsi anche nella formazione dei docenti (Kuitche 2012; Siebetcheu 2021) per offrire a questi ultimi gli strumenti didattici che consentono di prendere in considerazione la gestualità nelle attività didattiche.

Dopo aver osservato lo scarso riferimento ai gesti nei manuali e di conseguenza anche nella comunicazione didattica in Camerun, la tappa successiva del nostro lavoro è quella di raccogliere dati in riferimento all'analisi dei bisogni linguistico-culturali di studenti e docenti in vista della sperimentazione dell'uso e delle ricadute didattiche della gestualità in alcune classi di italiano in Camerun.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni 1999 = Paolo Ernesto Balboni, *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- Balboni 2008 = Paolo Ernesto Balboni, *Imparare le lingue straniere*, Venezia, Marsilio.
- Chiuchiù/Minciarelli/Silvestrini 1990 = Angelo Chiuchiù / Fausto Minciarelli / Marcello Silvestrini, *In italiano, corso multimediale di lingua e civiltà a livello elementare ed avanzato*, Perugia, Guerra.
- Calbris/Porcher 1989 = Geneviève Calbris/Louis Porcher, *Geste et communication*, Paris, Didier Hatier.
- Calbris 2011 = Geneviève Calbris, *Elements of Meaning in Gesture*, Amsterdam, John Benjamins.
- Caon 2010 = Fabio Caon, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Perugia, Guerra.
- Caon 2012 = Fabio Caon, *Competenza comunicativa interculturale e dimensione gestemica: perché e come realizzare un dizionario dei gesti degli italiani*, in «ELLE», pp. 35-45.
- Consiglio d'Europa 2001 = Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, Roma, Nuova Italia.
- De Giuli/Guastalla/Naddeo 2014 = Alessandro De Giuli / Carlo Guastalla / Ciro Massimo Naddeo, *Nuovo magari B2, corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio*, Firenze, Alma.
- Diadori 1990 = Pierangela Diadori, *Senza parole 100 gesti degli italiani*, Roma, Bonacci.
- Diadori 2002 = Pierangela Diadori, *La gestualità nell'insegnamento dell'italiano lingua straniera*, in R. Blommaert, T. Capece (a cura di), *La competenza linguistica in italiano: non solo parole*, Brussel, Studiereek Interfacultair Departement voor Taalonderwijs, Vrije Universiteit, pp. 23-65.
- Diadori 2013 = Pierangela Diadori, *Gestualità e didattica della lingua straniera: questioni interculturali*, in P.E. Borello / M.C. Luise, *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue*, Alessandria, Orso, pp.1-22.
- Giovannini 2014 = Michela Giovannini, *La marginalità della cinesica nella manualistica dell'italiano L2 : confronti e considerazioni*, in «EL.LE», 2, pp. 297-312.
- Kendon 2004 = Adam Kendon *Gesture. Visible action as utterance*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Kuitche Talé 2012 = Gilles Kuitche, *Saper contestualizzare materiali generici per l'insegnamento delle lingue straniere: una competenza fondamentale del docente d'italiano come lingua straniera*, in «Italiano LinguaDue», 2, pp. 209-225: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoi-tals/article/view/2819>
- Kuitché/Mazoua/Siebetcheu 2018 = Gilles Kuitché / Vicky Mazoua / Raymond Siebetcheu, *AfrItalia 3 2^{nde}, corso interculturale di lingua italiana per le scuole camerunensi*, Yaoundé, CLE.
- Marin/Magnelli 2014 = Telis Marin / Sandro Magnelli, *Progetto italiano 2*, Roma-Atene, Edilingua.
- Mazzetti/Manili/Bagianti 2007 = Alberto Mazzetti / Patrizia Manili / Maria Rosaria Bagianti, *Nuovo Italia Più, corso di lingua italiana per stranieri, livello intermedio/avanzato B2/C, libro per lo studente*, Milano, Le Monnier.
- Munari 1994 = Bruno Munari, *Il dizionario dei gesti italiani*, Roma, Adnkronos Libri.
- Nobili 2019 = Claudio Nobili, *I gesti dell'italiano*, Roma, Carocci.
- Pavan 2000 = Elisabetha Pavan, *La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale*, in *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, pp. 77-86.
- Poggi 2002 = Isabella Poggi, *Symbolic Gestures: the case of the Italian Gestionary*, in *Gesture*, 2, pp. 71-98.

- Paura/Sorge 1999 = Bruno Paura / Marina Sorge, *Come te l'aggia dicere, ovvero l'arte gestuale a Napoli*, Intra Moenia.
- Poggi/Magno Caldognetto 1997 = Isabella Poggi / Emanuela Magno Caldognetto, *Mani che parlano. Gesti e psicologia della comunicazione*, Padova, Unipress.
- Ricci Bitti 1992 = Pio Enrico Ricci Bitti, *Italian Symbolic Gestures*, in F. Poyatos (a cura di); *Advances in Nonverbal communication*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.
- Siebetcheu 2021 = Raymond Siebetcheu, *Diffusione e didattica dell'italiano in Africa. Dal periodo coloniale agli scenari futuri*, Pisa, Pacini.
- Spaliviero 2014 = Camilla Spaliviero, *La dimensione gestemica nell'insegnamento dell'italiano L2 e LS*, in «Scuole e Lingue Moderne», pp. 4-9.

SECONDA PARTE

LE LINGUE AFRICANE IN ITALIA

FRANCESCO GOGLIA

MANTENIMENTO E *SHIFT* LINGUISTICO IN
CONTESTO MIGRATORIO:
IL CASO DEI NIGERIANI IGBO DI PADOVA

1. INTRODUZIONE

Lo studio del mantenimento linguistico nelle comunità di immigrati in Italia non è ancora pienamente sviluppato. Questo è dovuto in primo luogo ai tempi delle immigrazioni di massa italiane che si sono verificate più recentemente rispetto ad altri paesi europei, quindi solo ora possiamo indagare a pieno il mantenimento e lo *shift* linguistico attraverso la seconda e, in alcuni casi, la terza generazione. Inoltre, ora con la seconda e la terza generazione, abbiamo il coinvolgimento attivo dei membri di alcune comunità nel sostenere il mantenimento e l'insegnamento delle loro lingue e culture attraverso associazioni culturali e corsi.

Nel suo articolo fondamentale sull'immigrazione in Italia, Mioni (1998) aveva già sottolineato che molti immigrati sono già plurilingui al loro arrivo nel paese, portando con sé repertori linguistici complessi che includono le lingue locali e le lingue nazionali più ampiamente utilizzate nel loro paese d'origine. Nel caso di immigrati provenienti dall'Africa, i repertori linguistici possono includere lingue africane locali e nazionali, una varietà di una lingua europea nazionale e un pidgin (o creolo). Mioni (1998) suggerisce una relazione diglossica a tre livelli per descrivere i complessi repertori linguistici degli immigrati provenienti dai paesi africani, con lingua/e alta/e, media/e e bassa/e. Nel caso dei nigeriani per esempio, l'inglese nigeriano è lingua

alta, le lingue igbo/yoruba/hausa ed altre lingue regionali nigeriane sono lingue medie e il *Nigerian Pidgin English* è una lingua bassa.

Mioni (1988: 302) definisce questo repertorio linguistico come “il tipo medio” nel contesto africano. Infatti, repertori linguistici complessi di questo genere sono molto comuni in Africa (cfr. Haust/Dittmar 1997; Meeuwis/Blommaert 1998; Guerini 2006; Siebetchu 2020).

In Italia, gli studi sulle lingue degli immigrati provenienti da paesi africani si sono concentrati su come i loro repertori linguistici vengano riorganizzati nel contesto di immigrazione, tra gli altri: gli ivoriani a Palermo (Amoruso 2002), i ghanesi a Bergamo (Guerini, 2006), i nigeriani igbo a Padova (Goglia 2011), i burkinabé a Spilimbergo (Baldo 2017) e i camerunensi in varie città italiane (Siebetchu 2020). Questi studi ci forniscono anche osservazioni iniziali su quali lingue vengano mantenute e siano probabili candidate a diventare nuove minoranze linguistiche in Italia¹. Questo capitolo presenta la comunità di nigeriani igbo a Padova e ne discute il repertorio linguistico ristrutturato offrendo ulteriori osservazioni sul futuro mantenimento delle lingue da parte dei membri della comunità.

2. MANTENIMENTO E *SHIFT* LINGUISTICO

Pauwels (2016:18) definisce lo *shift* linguistico come “the gradual replacement of one’s main language or languages, often labelled L1, by another language, usually referred to as L2, in all spheres of usage”.² Il termine “gradual” si riferisce al fatto che lo *shift* linguistico di solito avviene attraverso una o più generazioni di parlanti. Lo *shift* dalla L1 non avviene contemporaneamente in tutti i domini comunicativi. Le lingue degli immigrati sono solitamente mantenute nei domini intra-etnici, come quelli che coinvolgono la famiglia e gli amici. La ricerca sul mantenimento e lo *shift* linguistico ha dimostrato che le comunità di immigrati si spostano verso la lingua (o lingue) del paese ospitante entro la terza generazione (Pauwels 2016). Tuttavia, il grado e la velocità del processo di *shift* variano da comunità a comunità in base a diversi fattori, tra gli altri, famiglie endogamiche/esogamiche, dimensione e distribuzione geografica della comunità, l’idea di un futuro ritorno al paese d’origine, il valore attribuito alla lingua (o lingue) familiare, il legame tra una lingua e l’identità di un gruppo specifico della famiglia, e l’insegnamento delle lingue immigrate in corsi extra scolastici (Pauwels 2016). Come ha sottolineato Chini (2011: 60), le prime ricerche sul mantenimento e lo *shift* linguistico in Italia si sono concentrate su “immigrati che vivono in un’area specifica, ma hanno origini diverse”, quindi non ci sono studi approfonditi sul mante-

¹ Per una discussione sulle lingue d’origine degli immigrati in Italia si veda Bagna *et al.* (2018).

² La graduale sostituzione della propria lingua principale o lingue, spesso indicate come L1, con un’altra lingua, generalmente indicata come L2, in tutti i campi d’uso

nimento e lo *shift* linguistico in singole comunità. Alcuni studi qualitativi su singole comunità rivelano dati sul mantenimento delle lingue degli immigrati e lo *shift* verso l'italiano. Siebetcheu (2020) ha discusso l'uso delle lingue tra i camerunesi in Italia e ha scoperto che l'italiano e il francese sono le lingue più ampiamente utilizzate dalle famiglie camerunesi, mentre le lingue Bamiléké, parlate nell'ovest del Camerun, tendono a non essere trasmesse ai bambini in quanto sono percepite come troppo locali e non utili in Italia. Nel loro studio sull'uso delle lingue e lo *shift* linguistico tra gli adolescenti marocchini della prima generazione in piccoli centri dell'Emilia Romagna, Di Lucca *et al.* (2008) hanno riscontrato uno *shift* più rapido verso l'italiano a causa della mancanza di una rete sociale stretta, dell'assenza di intenzione di tornare in Marocco e del desiderio di integrarsi con i coetanei.

3. I NIGERIANI A PADOVA

La comunità nigeriana è una delle comunità storiche di immigrati in Italia. I primi nigeriani arrivarono in Italia negli anni '70 come studenti. In quel periodo, il governo nigeriano stesso offriva borse di studio agli studenti che desideravano studiare in Europa. La crisi economica che seguì il colpo di stato nel 1983 significò che gli studenti all'estero non erano più sostenuti dal loro governo. Molti di loro furono costretti ad abbandonare gli studi, ma invece di tornare in Nigeria, decisero di rimanere in Italia e cercare lavoro nelle regioni dove c'erano opportunità occupazionali. Coloro che avevano un permesso di soggiorno poterono iniziare a lavorare nelle fabbriche del Veneto che avevano bisogno di manodopera, mentre altri aspettavano di essere regolarizzati. Altri nigeriani si unirono a questo gruppo iniziale come migranti economici o attraverso ricongiungimenti familiari negli anni successivi. I cittadini nigeriani regolarmente soggiornanti in Italia sono 98.692 al 1° gennaio 2022, la quattordicesima comunità per numerosità tra le collettività extra UE (La comunità nigeriana in Italia 2022). L'incremento del numero di nigeriani negli ultimi anni è legato a richieste di asilo politico, motivi familiari e lavorativi. Il 58,3% degli immigrati nigeriani risiede nel Nord Italia e in particolare in tre regioni: Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna (La comunità nigeriana in Italia 2022). Le statistiche sull'immigrazione non ci forniscono informazioni sulla diversità all'interno della comunità nigeriana in Italia, per esempio in termini di gruppi etnici, religioni e lingue.

A Padova città, i nigeriani costituiscono il quarto gruppo straniero più numeroso, come indicato nella tabella 1 che riporta le comunità di immigrati più numerose a Padova.

Il caso dei nigeriani igbo di Padova

Romania	9,333	Bangladesh	1,338
Moldavia	4,010	Sri Lanka	897
Cina	2,872	Ucraina	802
Nigeria	2,622	Tunisia	486
Filippine	1,876	Pakistan	484
Marocco	1,815	India	448
Albania	1,418	Cameroon	441

Tab. 1 Le comunità di immigrati più numerose per paese d'origine (Nalon e Foresta, 2018)

Padova ha il più alto numero di nigeriani nella regione e nella città la comunità è molto ben radicata. Gli immigrati nigeriani appartengono principalmente ai gruppi etnici igbo, yoruba ed edo, ma non mancano rappresentanti di altri gruppi etnici minori (Goglia 2011). Il nucleo della comunità è rappresentato dalla cosiddetta “African Street”, una zona dietro la stazione ferroviaria dove ci sono alcuni negozi africani, tutti gestiti da nigeriani. I negozi nigeriani si sono ora estesi anche nella zona antistante la stazione (Goglia 2023). Questi luoghi sono molto popolari tra i membri della comunità; sono punti di incontro dove i nigeriani possono incontrarsi per socializzare e trovare prodotti, bevande e giornali nigeriani. In qualche modo, Padova è diventata il centro della comunità nigeriana nella regione. Questo rappresenta una caratteristica unica, poiché la distribuzione degli immigrati nella regione riflette altrimenti la distribuzione delle molte piccole fabbriche sparse su tutto il territorio.

I risultati discussi in questo capitolo si basano su dati appartenenti a due corpora di interviste semistrutturate raccolte nel 2004 e nel 2016 tra i nigeriani igbo che vivono nella città di Padova e nelle zone circostanti. I partecipanti erano tutti immigrati di prima generazione appartenenti alla prima ondata di migrazione nigeriana in Italia, giunti in Italia negli anni '90 sia con visti per studenti che come migranti economici. I partecipanti sono stati contattati utilizzando l'approccio *snow ball*. Le interviste si sono concentrate sul percorso migratorio, la vita in Italia, il repertorio linguistico in Nigeria e in Italia, e l'uso percepito delle lingue del repertorio. Le interviste sono state condotte in italiano e registrate su supporto audio. Ho incontrato i partecipanti nei negozi nigeriani o in bar nei pressi della stazione ferroviaria di Padova o a casa dei partecipanti. Pur essendo semistrutturate, le interviste erano intese a svilupparsi in conversazioni informali più spontanee su qualsiasi argomento preferito legato all'esperienza dei partecipanti della vita nel Veneto.

4. USO DELLE LINGUE IN FAMIGLIA

Tutti i partecipanti appartengono a famiglie endogamiche, in cui i genitori comunicano tra di loro in igbo. Nel seguente estratto, Adaeze, una partecipante arrivata in

Italia nove anni prima dell'intervista specifica di usare l'igbo in famiglia.

Estratto 1

- Int: Quante lingue conosci?
Adaeze: Due lingua inglese poi... italiano, italiano poi nostra lingua igbo
Int: Quando parli igbo di solito?
Adaeze: In famiglia normalmente...io parliam-...parlo inglese quando ci sono quelli che non capiscono e: igbo e: se so quelli che capiscono solo igbo che parlo

In queste famiglie i genitori parlano anche l'inglese nigeriano ed hanno ricevuto un'istruzione di scuola superiore in inglese in Nigeria. I genitori, anche se istruiti, parlano anche il Nigerian Pidgin English, ricorrendo spesso al code-switching nell'ambito di conversazioni in inglese o igbo. Nonostante l'uso dichiarato della lingua igbo in famiglia, la lingua igbo viene imparata dai figli solo oralmente come succede a molte lingue d'origine nel contesto familiare. Nell'estratto 2, Ugochukwu, un partecipante arrivato in Italia sei anni prima dell'intervista, sottolinea l'intenzione di insegnare anche l'inglese alla figlia oltre all'igbo

Estratto 2

- Int: Che lingua parlate con lei [la figlia]?
Ugochukwu: Adesso non ha ancora impa...cominci imparare.
Int: In futuro cosa le insegnerete?
Ugochukwu: Igbo si impara da solo, però inglese dobbiamo insegnare inglese, quando va a scuola qua impara italiano a scuola, a casa insegnamo English e igbo, però lo so che è difficile imparare...ognuno deve sapere suo *root*.

I figli dichiarano di avere un uso passivo della lingua igbo, segno di un incipiente shift linguistico verso l'italiano (Goglia 2011; Goglia 2015). Nel seguente estratto, Ngozi, una ragazza igbo di 24 anni di una famiglia che un tempo viveva in Italia e ora vive nel Regno Unito, spiega l'uso delle lingue da parte della sua famiglia e la preferenza per l'italiano in Italia a scapito della lingua igbo.

Estratto 3

- Int: I tuoi genitori parlano igbo tra di loro, e voi figli?
Ngozi: Penso che la ragione principale per cui noi non lo parliamo è stata... quando ci siamo trasferiti dall'Italia...penso che quando eravamo in Italia i nostri genitori ìci parlavano in italiano perché pensavano fosse importante per noi e quando ci siamo trasferiti qui, abbiamo dovuto imparare l'inglese, ma i nostri genitori volevano farci mantenere l'italiano quindi non c'è mai stato un momento della nostra vita in cui ci siamo concentrati per imparare igbo
Int: Quindi l'igbo è un po'..
Ngozi: Un po' come la terza opzione e anche se tutte le lingue sono importanti, penso che i miei genitori non si sono resi conto...anche se l'inglese e l'italiano sono probabilmente lingue più importanti da imparare per il business e sai [...]

Ngozi definisce l'Igbo come "la terza opzione" dopo l'inglese e l'italiano. Dopo aver sottolineato che tutte le lingue sono importanti e che i suoi genitori non se ne rendevano conto, Ngozi riproduce l'ideologia dei suoi genitori che considera l'inglese e l'italiano più importanti per il futuro dei loro figli. Sebbene i bambini possano imparare un po' di igbo o inglese dai genitori o attraverso contatti con altri igbo, pochi vengono effettivamente istruiti in una delle due lingue dai loro genitori. Questo potrebbe sembrare sorprendente, dato che è stato detto in precedenza, l'igbo è un forte marcatore identitario e gli igbo sono orgogliosi della loro lingua; quindi, perché non insegnano l'igbo ai loro figli? La risposta risiede nel fatto che la maggioranza degli igbo sta pianificando di rimanere in Italia o di emigrare in un altro paese europeo come nel caso della famiglia di Ngozi, invece di tornare in Nigeria. I genitori danno priorità all'uso delle lingue percepite come più importanti per il futuro della famiglia, in particolare dei figli, come l'italiano in Italia e l'inglese come lingua internazionale. Non si impegnano attivamente a trasmettere la lingua igbo ai figli, i quali è sufficiente che ne conoscano le basi per comunicare con parenti in Nigeria.

Atteggiamenti e politiche familiari simili verso le lingue del paese d'origine sono state osservate anche in altre comunità di immigrati africani. Per esempio, gli immigrati camerunensi scelgono di non insegnare ai loro figli le lingue Bamiléké, ma invece danno priorità all'italiano e al francese (Siebetcheu 2020). Gli immigrati burkinabé a Spilimbergo danno priorità alla conoscenza del francese e dell'inglese oltre all'italiano per i loro figli (Baldo 2017). I ghanesi a Bergamo mostrano una preferenza per l'inglese (Guerini 2006), mentre gli immigrati di lingua francese provenienti da Tunisia, Marocco, Congo e Mauritius nello studio di Alessandrini (2022) tendono a favorire italiano e francese. In tutti i casi, le ideologie favorevoli verso il francese e l'inglese e un conseguente abbandono delle lingue locali africane sono già in corso nel paese d'origine; il contesto di immigrazione in Italia non fa altro che accelerare la riduzione della percezione del valore delle lingue locali africane.

La maggior parte delle famiglie dispone di televisioni satellitari, che permettono loro di guardare canali in lingua inglese, inclusi quelli nigeriani. Gli igbo guardano anche film di Nollywood (cinema nigeriano) sia in igbo che in inglese.

5. ALTRI DOMINI D'USO DELLE LINGUE

In Italia, gli igbo continuano a utilizzare la lingua igbo in presenza di altri igbo. Il mantenimento di una lingua d'origine è favorito da diversi fattori a seconda del gruppo di immigrati. La lingua igbo è ufficiale in alcuni stati del sud ovest della Nigeria, nel contesto di immigrazione coesiste con un'altra lingua immigrata, l'inglese, percepita come più prestigiosa già in Nigeria. Tra i fattori che contribuiscono al mantenimento della lingua igbo c'è l'appartenenza al gruppo etnico nel contesto di immigrazione, anche se i membri della comunità non vivono tutti nella stessa zona. Questi possono variare a seconda dei contatti della persona, ma è plausibile che gli

igbo che vivono nella città di Padova abbiano più opportunità di incontrare altri igbo, mentre coloro che vivono in piccoli paesi del Veneto hanno meno opportunità di trascorrere del tempo con altri membri della comunità. Nell'estratto 4, Uzoamaka, una partecipante arrivata in Italia nove anni prima dell'intervista, che vive in un piccolo paese a nord di Padova, sottolinea che incontra altri igbo in occasione di feste nel fine settimana.

Estratto 4

- Int: Con i tuoi amici nigeriani che lingua parli?
Uzoamaka: Parliamo igbo.
Int: Non parlate in inglese?
Uzoamaka: No qualche volta esce qualcosa in inglese, però non è... parliamo solo igbo.
Int: Quante volte ti vedi con loro?
Uzoamaka: Dipende fine settimana o quando ci sono festa vediamo tanto, se no quasi una volta ogni tanto.

Uzoamaka spiega anche che parlano igbo mischiato all'inglese. Il code-switching in Nigeria è comune tra una lingua nigeriana e l'inglese, o tra due lingue nigeriane in contesti in cui almeno una funge da lingua franca nel paese. Questa situazione di mescolanza linguistica è "molto comune tra i nigeriani istruiti e anche tra quelli meno istruiti" (Onuigbo 1993: 367). L'uso frequente dell'inglese nel discorso igbo è dovuto al prestigio della lingua inglese in Nigeria e al fatto che i nigeriani altamente istruiti hanno studiato in inglese, quindi sono più competenti in questa lingua riguardo a molti argomenti (cf. Onuigbo 1993).

I contesti in cui si utilizza l'igbo includono fare acquisti nei negozi africani, andare dai parrucchieri africani, partecipare a cerimonie religiose, raduni domenicali e feste. Queste occasioni, come in tutte le comunità immigrate, sono un modo per incontrare altri compatrioti provenienti da città vicine o che vivono in altre regioni italiane. Tali situazioni possono anche comportare incontri con altri nigeriani, come yoruba o hausa. In questo caso, la comunicazione avviene in inglese o in *Nigerian Pidgin English*, a seconda del livello di istruzione e della preferenza degli interlocutori. Nell'estratto 5, Obinna, un partecipante che è arrivato in Italia 5 anni prima dell'intervista spiega l'uso dell'inglese con nigeriani di altre gruppi etnici.

Estratto 5

- Int: Di solito con i nigeriani che lingua parli?]
Obinna: Inglese dipende, ma sono igbo quando insieme altri igbo noi parla igbo, quando altri nigeriani che ha venuto da hausa, yoruba o edo, noi parli in inglese perché sua lingua è diversi, non è dialetto, sua lingua è diversa.
Int: Quindi parlate in inglese]
Obinna: Sì perché...anche *Pidgin English*, perché quasi tutto...quasi tutti nigeriani capisce o parla inglese.

Il caso dei nigeriani igbo di Padova

L'inglese e il *Nigerian Pidgin English* sono anche il mezzo di comunicazione interetnica quando gli igbo incontrano altri africani anglofoni, come ghanesi o camerunesi. Tutti i pidgin dell'Africa occidentale fanno parte di un continuo pidgin che è mutuamente intelligibile e può essere utilizzato tra parlanti non istruiti o mescolato con le varietà dell'inglese dell'Africa occidentale.

La prevalenza della lingua inglese nella comunicazione interetnica è anche evidente nel paesaggio linguistico del quartiere stazione di Padova dove sono presenti numerosi negozi igbo in cui non sono visibili le lingue nigeriane incluso l'igbo, ma solo l'inglese (Goglia 2023).

La figura 1 mostra l'entrata di un negozio nigeriano con insegne in italiano e inglese. Il nome del negozio, Adonai, "mio Signore", una parola di origine ebraica ampiamente usata dai nigeriani, appare in cima alla facciata del negozio in lettere maiuscole di grande dimensione. Sotto, e in scrittura più piccola, il sottotesto specifica il tipo di negozio: negozio africano, boutique, alimentari & non-alimentari. La maggior parte delle parole e la sintassi sono in inglese, con due inserzioni della parola italiana alimentari, "alimentari"; nella seconda istanza, questa parola è usata con il prefisso inglese *non-*. Il nome del negozio e il sottotesto negozio africano indicano la comunità nigeriana e sono usati senza traduzione in italiano. Ci sono altri cartelli nella vetrina del negozio: un avviso standard in italiano che dichiara che non verrà venduto alcol a nessuno al di sotto dei 18 anni e un avviso prodotto dal negoziante in italiano e in inglese riguardo al consumo di cibo e bevande all'interno del negozio. Due poster sono in inglese: uno pubblicizza servizi per immigrati (traduzioni, fotocopie, ecc.), l'altro un evento religioso pentecostale che si tiene a Padova. Entrambi i poster si rivolgono ai clienti nigeriani e africani del negozio. A sinistra della porta, ci sono altri due poster. Uno pubblicizza un concerto del cantante nigeriano Rude Boy a Padova, riflettendo la presenza della grande e radicata comunità nigeriana nella città, che è in grado di organizzare e fornire un pubblico per un tale evento in uno stadio locale. Il secondo poster annuncia la celebrazione del 15° anniversario di una coppia nigeriana. Come notato in precedenza, le lingue nigeriane come l'igbo, lo yoruba e l'edo sono completamente assenti dal paesaggio linguistico del quartiere, e l'identità nigeriana nel contesto immigrato è indicizzata tramite l'inglese come lingua pan-nigeriana (Goglia 2023).



Figure 1: vetrina di un negozio nigeriano a Padova (Foto: Francesco Goglia).

Per quanto riguarda i servizi religiosi, alcuni partecipanti frequentano le chiese evangeliche di recente fondazione, dove la messa è svolta in inglese, o le chiese cattoliche locali, dove l'italiano è la lingua principale. A Padova, i servizi religiosi vengono solo occasionalmente condotti in igbo se il prete è igbo.

Alcuni fattori che possono contribuire all'abbandono della lingua igbo già al livello della seconda generazione sono il livello di istruzione della diaspora, la mancanza di supporto istituzionale per le lingue degli immigrati in Italia, la ricerca di un futuro migliore e le reti sociali che coinvolgono altri gruppi etnici nigeriani o africani di lingua inglese. Secondo Reynolds (2005), la mancanza di uno standard generalmente accettato è anche una delle principali ragioni per lo shift linguistico, tuttavia, la mancanza di uno standard non ha impedito ad altre lingue di altre comunità immigrate di essere mantenute principalmente sotto forma orale (ad esempio, il mantenimento dei dialetti italiani in Australia). I bambini che sono stati in Nigeria hanno una conoscenza passiva dell'igbo, mentre gli altri, sebbene privi di conoscenza della lingua, sono fortemente legati alla cultura igbo e si definiscono comunque igbo. Questo è confermato anche da Reynolds (2005: 220), che ha osservato un atteggiamento positivo dei bambini igbo nati in America verso la lingua igbo.

Nel Veneto, molti igbo sono impiegati in fabbriche, dove i colleghi sono probabil-

mente immigrati da altri paesi, quindi la comunicazione avviene in italiano e dialetto veneto a meno che questi immigrati non vengano da paesi di lingua inglese, nel qual caso l'inglese o il *Nigerian Pidgin English* possono essere utilizzati per la comunicazione. Quando i colleghi sono italiani, la comunicazione avviene in italiano o nel dialetto veneto. L'italiano è anche utilizzato nella comunicazione quotidiana negli uffici pubblici e nei negozi. L'uso dell'italiano varia in base al grado di contatto con i parlanti nativi. Ad esempio, i genitori devono comunicare con il personale scolastico, i medici di base, i genitori italiani, ecc.

È molto interessante notare che gli immigrati, in particolare gli igbo, sono consapevoli della presenza del dialetto veneto nel repertorio. Inoltre, sono consapevoli della sua limitazione geografica e che gli italiani gli assegnino minor prestigio rispetto alla lingua italiana. Tutti i partecipanti designano la lingua igbo come “dialetto”, equiparando il repertorio linguistico alla partenza con quello italiano. Infatti, il dialetto veneto e l'igbo condividono lo stesso status di lingue regionali e coesistono ciascuna con una lingua alta (cfr. Goglia 2022).

5. CONCLUSIONI

In questo capitolo sono state presentate alcune osservazioni sul mantenimento linguistico tra i nigeriani igbo di Padova. Il complesso repertorio linguistico della prima generazione è mantenuto nel contesto dell'immigrazione e arricchito dalle lingue della città, l'italiano e il dialetto veneto, mentre la seconda generazione mostra segnali di *shift* linguistico verso l'italiano e l'inglese, le lingue dominanti del repertorio. Lo status dell'igbo come lingua regionale in Nigeria è declassato nel contesto dell'immigrazione a causa della mancanza di domini d'uso. Come sottolineato da Mioni (1998) e mostrato in Goglia (2011), l'analisi dell'uso della lingua in comunità di immigrati altamente plurilingui deve tener conto del fatto che le lingue sono spesso mescolate nella conversazione, i parlanti igbo raramente parlano in unicamente inglese o unicamente Igbo. Inoltre lo *shift* linguistico dall'igbo verso l'inglese è già in atto in Nigeria, dove le famiglie della media borghesia preferiscono che i figli usino la lingua inglese che offre più opportunità lavorative. Il contesto di immigrazione non fa altro che velocizzare questo *shift* visto che le famiglie hanno deciso di rimanere in Italia o di emigrare in un altro paese europeo e quindi i genitori non investono nell'insegnamento della lingua igbo. Tuttavia, la lingua igbo svolge un ruolo unico di marcatore dell'identità igbo e l'atteggiamento verso la cultura e la lingua igbo da parte della seconda generazione è positivo; alcuni bambini nati in Italia hanno una certa conoscenza della lingua. Ciò potrebbe rallentare lo *shift* linguistico e contribuire al mantenimento dell'igbo nella forma di conoscenza di base e commutazione di codice sia nell'inglese che nell'italiano parlato dai membri della comunità. Saranno necessari ulteriori dati empirici per comprendere il nuovo plurilinguismo emergente della seconda generazione.

BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini 2022 = Sabrina Alessandrini, *Politiche linguistiche familiari: interazione e trasmissione intergenerazionale nelle/delle lingue e culture d'origine in famiglie provenienti dall'Africa francofona*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 20(2), pp. 62-73.
- Amoruso 2002 = Chiara Amoruso, *La comunità ivoriana a Palermo. Frammenti stranieri di una imagine urbana*, in Mari D'Agostino (a cura di), *Percezioni dello spazio e spazio della percezione. La Variazione linguistica fra nuovi e vecchi strumenti di analisi*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, pp. 111-133
- Bagna et al. 2018 = Carla Bagna et alii, *Le lingue dei cittadini stranieri*, in «ISTAT, Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia», pp. 219-247.
- Baldo 2017 = Gianluca Baldo, *Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo*, in «Italiano LinguaDue», 9/2, pp. 121-161.
- Chini 2011 = Marina Chini, *New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift*, in «International Journal of the Sociology of Language», 210, pp. 47-69
- Di Lucca/Masiero/Pallotti 2008 = Lucia Di Lucca / Giovanna Masiero / Gabriele Pallotti, *Language Socialisation and Language Shift in the 1b Generation: A Study of Moroccan Adolescents in Italy*, in «International Journal of Multilingualism», 5:1, pp. 53-72
- Goglia 2011 = Francesco Goglia, *Code-switching among Igbo-Nigerian immigrants in Padua (Italy)*, in Eric Anchimbe / Stephen Mforteh (a cura di), *Postcolonial Linguistic Voices: Identity Choices and Representations*, Berlin, Mouton De Gruyter, pp. 323-342.
- Goglia 2022 = Francesco Goglia, *New Speakers of Venetan: The Case of Igbo-Nigerians in Padua*, in Francesco Goglia, Matthias Wolny (a cura di), *Italo-Romance dialects in the linguistic repertoires of immigrants in Italy*, London, Palgrave Macmillan, pp. 103-124.
- Goglia 2023 = Francesco Goglia, *Multilingualism in Padua (Italy): The linguistic landscape of an emerging multiethnic neighbourhood*, in John Hajek et alii (a cura di), *Multilingualism and Pluricentricity: A Tale of Many Cities*, Berlin, Boston, Mouton De Gruyter, pp. 99-120.
- Guerini 2006 = Federica Guerini, *Language Alternation Strategies in Multilingual Settings. A Case Study: Ghanaian Immigrants in Northern Italy*, Frankfurt, Lang.
- Haut/Dittmar 1997 = Delia Haut / Norbert Dittmar, *Evidence from Mandinka and Wolof in African Contact Situations*, in Rodolfo Jacobson (a cura di), *Codeswitching Worldwide*, Berlin/Boston, Mouton De Gruyter, pp. 79-89.
- La comunità nigeriana in Italia 2022 = Ministero del lavoro e delle politiche sociali, *La comunità nigeriana in Italia*, in Rapporto annuale sulla presenza dei migranti: <<https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=5846>>
- Meeuwis/Blommaert 1998 = Michael Meeuwis / Jan Blommaert, *A Monolectal View of Code-Switching: Layered Code-Switching among Zairians in Belgium*, in: Peter Auer (a cura di), *Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, London/New York, Routledge, pp. 76-98.
- Mioni 1988 = Alberto M. Mioni, *Standardization Processes and Linguistic Repertoires in Africa and Europe: Some Comparative Remarks*, in Peter Auer / Aldo Di Luzio (a cura di), *Variation and Convergence. Studies in Social Dialectology*, Berlin, W. De Gruyter, pp. 293-320.
- Mioni 1998 = Alberto M. Mioni, *Gli immigrati in Italia. Considerazioni linguistiche, sociolinguistiche e culturali*, in Giuliano Bernini / Pierluigi Cuzzolin / Piera Molinelli (a cura di), *Arslinguistica. Studi offerti da colleghi e allievi a Paolo Ramat*, Roma, Bulzoni, pp. 377-409.
- Nalon/Foresta 2018 = Silvio Nalon / Andrea Foresta, *Residenti a Padova con cittadinanza straniera: anno 2018*, Padova, Comune di Padova, Settore Programmazione Controllo e Statistica: <<http://www.padovanet.it/sites/default/files/attachment/Stranieri%202018.pdf>>
- Onuigbo 1993 = Gregory Nwoye Onuigbo, *Code-switching as a conscious strategy: Evidence from*

Il caso dei nigeriani igbo di Padova

Igbo, «Multilingua», 12(4), pp. 365-385.

Pauwels 2016 = Anne Pauwels, *Language Maintenance and Shift*, Cambridge, Cambridge University Press.

Reynolds 2005 = Rachel Reynolds, *Immigrant geographies, multilingual immigrants, and the transmission of minority languages: evidence from the Igbo Brain Drain*, in Tyler A. E., Takada M. / Kim Y. / Marinova D. (a cura di), *Language in use: cognitive and discourse perspectives on language and language learning*, Washington, Georgetown University Press, pp. 214-223.

Siebetcheu 2020 = Raymond Siebetcheu, *Scelte linguistiche nelle famiglie camerunensi in Italia*, in «Italiano LinguaDue», 12(2), pp. 40-51.

GIANLUCA BALDO

REPERTORI DI MINORI RETROTERRA MIGRATORIO IN FRIULI VENEZIA GIULIA. IL CASO DELL'AFRICA CENTROMERIDIONALE

1. INTRODUZIONE

La presenza immigrata in Friuli Venezia Giulia è un dato storico strutturale e i nuovi cittadini partecipano a livello socioeconomico, linguistico e culturale alla vita della comunità locale, talvolta alterando gli equilibri esistenti.¹ È da tempo oggetto di riflessione, anche da parte della comunità scientifica, la partecipazione alla vita scolastica dei bambini e ragazzi con retroterra migratorio, ovvero nati all'estero oppure in Italia da almeno un genitore straniero. Il Dipartimento di Lingue, letterature, comunicazione e società dell'Università degli Studi di Udine, che partecipa dall'a.a. 2018-2019 al progetto FAMI Impact FVG 2014-2020 con un gruppo di assegnisti e assegniste di ricerca sotto il coordinamento scientifico di Fabiana Fusco, si pone l'obiettivo di favorire l'inclusione e limitare la dispersione scolastica di questa tipologia

1 Per un approfondimento sulla presenza immigrata in Friuli Venezia Giulia è possibile consultare la sintesi di Attanasio (2022), nel più esteso e articolato rapporto Idos (2022). Inoltre ci sono le relazioni e i dati dell'Osservatorio immigrazione, avviato nell'ambito del progetto Impact FVG 2014-2020 in collaborazione con l'Istituto di Ricerche Economiche e Sociali (IRES) e con i partner Caritas Diocesana di Udine e Trieste e Cooperativa Abitamondo di Pordenone (tutte le informazioni sono accessibili liberamente alla pagina internet: <https://www.regione.fvg.it/rafvfg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA2/>).

di apprendenti, anche attraverso azioni volte a favorire una più equilibrata e positiva percezione dei codici di origine (*heritage languages*, Polinsky 2018) presenti nei repertori plurilingui delle classi.²

In questa cornice di riferimento, nel primo semestre dell'a.s. 2018-2019 due assegnisti del gruppo dell'ateneo friulano visitano 46 tra scuole primarie e secondarie di primo grado sul territorio regionale e avviano una fase di rilevazione di dati sul campo che vede la somministrazione di questionari sociolinguistici agli studenti con retroterra migratorio, la registrazione di interviste con il personale scolastico e le famiglie, infine osservazioni dirette nelle classi. Il metodo di indagine è quello sviluppato in area pavese e torinese nell'ambito di studi analoghi (Chini 2004; Chini/Andorno 2018) e successivamente adottato in Friuli Venezia Giulia (con parlanti adulti lavoratori in Fusco 2017; con gli studenti delle scuole di ogni ordine e grado udinesi in Fusco 2021a) e nell'area metropolitana di Bologna (Fiorentini/Gianollo 2021). Grazie al contributo di 1.081 informanti minori, dei loro insegnanti e genitori, nel corso di alcuni mesi è così possibile rilevare un elevato quantitativo di dati accurati e precisi. All'interno di questo campione di studenti e studentesse con retroterra migratorio, è possibile circoscrivere un sottogruppo di soggetti provenienti da famiglie di origine africana, ovvero sia dai paesi che si affacciano al Mediterraneo (principalmente Marocco, Algeria e Tunisia) sia dalle aree centromeridionali del continente. Su questa seconda componente in particolare si focalizza il presente contributo, che nasce dalla consapevolezza del multilinguismo esistente nei luoghi di origine (Mioni 1988; più recentemente Guerini 2020; Siebetchu 2020) e si pone come obiettivo di ricerca verificare attraverso i dati in quale modo questi repertori plurilingui si presentino nelle scuole regionali e quali siano le percezioni dei parlanti rispetto ai diversi codici esistenti nei propri repertori.

2. IL CAMPIONE E LA COMPONENTE AFRICANA CENTROMERIDIONALE

Il programma utilizzato per l'analisi dei dati, SPSS di IBM, consente di delimitare una partizione del campione in base alla nazionalità dei genitori ed è così possibile individuare 72 informanti (il 6,7% del totale) con un retroterra familiare legato ai paesi dell'Africa centromeridionale. Si incontrano in tutto 15 paesi e prime provenienze per rilevanza sono il Ghana (32, pari al 44,4% delle famiglie), la Nigeria (13, il 18,1%), il Senegal (7, il 9,7%), il Camerun (4, ovvero il 5,6%), il Togo e lo Zaire (entrambi con 3 soggetti, il 4,2%).³ Tuttavia, la maggior parte dei bambini e ragazzi

2 Ulteriori dati sulle attività e sugli esiti della ricerca sono a disposizione sia attraverso la pagina ufficiale del progetto (ospitata dal server della Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia all'indirizzo: <https://www.regione.fvg.it/rafvg/cms/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/FOGLIA8/>) sia dalle pubblicazioni (in particolare, il *Protocollo per l'accoglienza* Fusco 2021b e la monografia conclusiva Fusco 2022).

3 La distribuzione delle nazionalità riflette da vicino la presenza sul territorio e si ad-

interpellati afferma di essere nata in Italia (58, pari all'80,6%) e 12 dei nuclei familiari sono costituiti dalle cosiddette "coppie miste", ovvero formate da un padre o una madre italiani e un secondo coniuge straniero (rispettivamente 9 e 3 famiglie, pari al 12,5 e 4,2% del sottogruppo).

Se si tratta dunque di due segnali importanti di integrazione nel tessuto sociale locale, nel contempo però questi due fattori possono offrire alla lingua maggioritaria altrettanti veicoli di penetrazione all'interno del dominio familiare, che generalmente nelle prime fasi del processo migratorio risulta ancora caratterizzato da una evidente presenza e dominanza dei codici di origine. Ciò non è privo di conseguenze nemmeno sul piano identitario, dato che per i minori l'idioma utilizzato nelle interazioni con i genitori e nella socializzazione primaria finisce per rivestire una rilevanza particolare (Favaro 2020), e la situazione si presenta in una fase di rinegoziazione e mutamento. Alla domanda «Di dove sei?» del questionario gli informanti rispondono infatti con qualche incertezza e offrono un dato che non combacia esattamente con quello anagrafico: solamente in 19, il 26,4% del gruppo, si dichiarano italiani ed emergono pure alcune attribuzioni incerte quali "italo-nigeriano" o "italo-africano", a mostrare come la casistica sia alquanto varia e di non semplice definizione.

3. I REPERTORI E GLI ATTEGGIAMENTI LINGUISTICI

Alcune delle domande nel questionario consentono di approfondire il tema del plurilinguismo dei repertori e di verificare in quale misura gli idiomi tradizionalmente attestati nel territorio regionale si affaccino all'interno delle famiglie dei minori con retroterra migratorio appartenenti al sottogruppo oggetto di indagine. Come atteso in virtù della nota ricchezza di risorse dei repertori dei parlanti provenienti dai paesi dell'Africa centromeridionale (Mioni 1988; Guerini 2020; Siebetchu 2020), si riscontra una maggiore varietà sia a livello di codici identificati come lingue (2,10 rispetto a 1,96 del campione complessivo di Impact FVG) sia di quelli definiti dai giovani parlanti dialetti (0,63 rispetto a 0,40), con una media complessiva che passa da 2,72 a 2,37 (+0,35 punti).⁴

In tutto si registrano 20 lingue e 26 dialetti, per un totale di 37 glottonimi differenti (il 24,2% dei 153 complessivi registrati tra i 1.081 informanti). In linea con le altre rilevazioni del progetto (Baldo 2022), al primo posto nei repertori delle famiglie

densa infatti nei centri abitati maggiori, in particolare nelle città di Udine e Pordenone. La presenza di alcune comunità di origine è del resto nota e oggetto di attenzione pure a livello scientifico e di ricerca (Altin 2004; Attanasio 2017 si rivolgono alla minoranza ghanese di Pordenone, Baldo 2017 si occupa invece del caso dei burkinabé a Spilimbergo).

4 Qui e a seguire, i dati del sottogruppo di minori di origine africana centro meridionale si riferiscono a una partizione del campione con estensione limitata e vanno pertanto considerati con cautela, in particolare se l'intenzione è compararli alla totalità dei questionari raccolti.

con almeno un genitore di provenienza africana centromeridionale si incontra l'italiano (dichiarato 50 volte, pari al 69,4% dei casi), seguito nell'ordine dall'inglese (38, ovvero il 52,8%), da un generico "ghanese" (23, il 31,9%), dal francese e dal twi (che tuttavia compare per 5 informanti con il prestigio di lingua e per 8 come dialetto, 13 in tutto, pari al 18,1% del campione indagato).⁵ Il codice maggioritario si fa dunque con evidenza inequivocabile strada tra le mura domestiche e i dati quantitativi esprimono una tendenza rilevata pure nelle interviste con i genitori, che riferiscono non di rado che i figli preferiscono tra loro ricorrere alla lingua del codice di accoglienza, un segnale ulteriore che potrebbe indicare un processo di erosione e di *shift* in atto (Chini 2018).

L'italiano sembra scalzare quantitativamente anche codici esogeni del continente africano solitamente dotati di un elevato prestigio nei repertori dell'area subsahariana, come il francese e l'inglese (Schiavone 2020; Guerini 2020), mentre il multilinguismo endogeno legato alle lingue native locali si affaccia con sempre maggiore fatica nelle affermazioni dei minori con retroterra migratorio incontrati in Friuli Venezia Giulia. Abbondano infatti i glottonimi imprecisi, sia tra le lingue sia tra i dialetti, e a fianco al twi compare così un ambiguo "ghanese", oltre a wolof si incontra l'incerto "senegalese", a fianco di altri casi analoghi come "nigeriano", "beninese", "congolese", "togolese" o "pidgin del Camerun". Non manca nemmeno un genericissimo "africano", inteso in due casi come lingua e in altrettanti come dialetto, a testimoniare una incertezza da parte degli informanti in merito al modo di riferirsi e soprattutto al prestigio da assegnare ad alcune delle risorse presenti nei propri repertori familiari.

Infine, a completare l'immagine della superdiversità (Vertovec 2007) e di articolato plurilinguismo che caratterizza la quotidianità di questi parlanti è significativa la presenza pure di lingue italo-romanze. Dei 33 soggetti (45,8% del gruppo di riferimento) che dichiarano di udire tra le mura domestiche anche uno o più dialetti, in 10 (il 13,9% dei 72 informanti di provenienza africana centromeridionale) riferiscono un codice endogeno e correlato al multilinguismo storico del Friuli Venezia Giulia: al primo posto compare il friulano, considerato da 5 dei parlanti un dialetto e da un altro con dignità di lingua (6 in tutto, ovvero l'8,3%), seguito dal veneto (4, pari al 5,6%, inteso sempre un dialetto) e dal palermitano (un solo caso, ovvero l'1,4% del campione qui studiato, come dialetto).⁶ Il ricco neoplurilinguismo portato dai parlanti di provenienza africana sembra quindi entrare effettivamente in contatto con le forme storiche e più tradizionali del fenomeno esistenti nel territorio e con una certa

5 Al fine di non trascurare alcuna informazione significativa, i glottonimi indicati rispettano le grafie e l'atteggiamento espresso dagli informanti, è dunque possibile rilevare imprecisioni, di cui si rende conto di volta in volta nel testo.

6 Per un approfondimento sul multilinguismo in Friuli Venezia Giulia è possibile trovare un approfondimento preciso in Fusco 2017, per le parlate venetofone del pordenonese cfr. Marcato 2021.

permeabilità i repertori dei parlanti iniziano a ristrutturarsi, a fare spazio a nuove risorse espressive e a registrare le prime forme del cambiamento (Vedovelli/Casini 2016).

4. GLI USI E LE PERCEZIONI VERSO I CODICI DI ORIGINE

In linea sia con le rilevazioni precedenti nella città di Udine (Fusco 2021a) sia con i dati rilevati dal gruppo di Impact FVG 2014-2020 (Baldo/Salvaggio 2022), pure nei nuclei familiari di provenienza africana centromeridionale si incontra una tendenza crescente all'adozione dell'italiano, in particolare da parte delle nuove generazioni. Come confermano anche alcune interviste semi-strutturate con i familiari condotte nella primavera 2022, tra fratelli o sorelle è sempre più diffuso il ricorso al codice maggioritario, mentre nelle interazioni con i genitori ha luogo una negoziazione, in base anche alle competenze e alla struttura dei repertori degli interlocutori. La specificità degli usi espressi dal sottocampione analizzato in queste pagine rispetto ai coetanei di differente provenienza esprime dunque solamente la polarizzazione di una tendenza, che si manifesta in questo caso con maggiore evidenza all'osservazione. Infatti, rispetto ai valori registrati per l'intero campione raggiunto dal progetto nell'a.s. 2018-2019 (Baldo/Salvaggio 2022), nel caso degli usi esclusivi dei codici di origine rispetto all'italiano, i minori con retroterra migratorio si rivolgono meno di frequente alla madre e al padre nelle *heritage languages* (-9,7 e -11,6 punti percentuali rispettivamente) e più spesso nell'idioma del paese di accoglienza (+8,1 punti in entrambe le situazioni).

	Africa centromeridionale		campione Impact FVG 2014-2020	
	codice di origine	italiano	codice di origine	italiano
dal padre	26,4	22,2	32,3	19,0
con il padre	16,4	39,7	28,0	31,6
dalla madre	30,6	15,3	35,1	12,9
con la madre	21,9	31,5	31,6	23,4
dai fratelli	15,5	47,9	19,9	39,8
con i fratelli	8,3	51,4	17,5	44,6

Tab. 1. Uso esclusivo del codice di origine e dell'italiano, per area di provenienza (valori percentuali)

Nel caso dei fratelli o delle sorelle, che in questa cornice familiare rappresentano pure le nuove generazioni, si registra uno scarto analogo, con un regresso di -9,2 punti per le lingue di origine e di +6,8 per l'italiano, ma ciò che è maggiormente significativo è la differenza negli usi rispetto ai genitori che premia in misura notevole ed evidente il codice maggioritario (cfr. tab. 1): se nel dominio domestico è la madre

a mostrarsi più conservatrice e a prediligere il codice legato al passato migratorio (nel 30,6% dei contesti), quando la conversazione assume la direzione opposta i figli affermano con decisione di preferire l'italiano (nel 31,5% degli usi esclusivi, a percentuali quindi ribaltate), mentre con i fratelli o le sorelle la tendenza si polarizza e si raggiunge la percentuale massima del 51,4% di usi esclusivi dell'italiano. Alla luce di questi dati, si tratta davvero allora di una "lingua filiale", che si fa strada nel dominio domestico grazie alle nuove generazioni e «va a collocarsi negli scambi familiari accanto al codice materno, modificando l'intero sistema del nucleo familiare» (Favaro 2020: 296-297).

Le informazioni raccolte attraverso la batteria di domande che richiede una autovalutazione soggettiva del livello di competenza nei codici noti rispetto alle quattro abilità, produttive e ricettive, orali e scritte, si allineano alle ipotesi avanzate riguardo agli usi e completano il quadro in maniera coerente. Se per quanto concerne la lingua maggioritaria le dichiarazioni dei parlanti descrivono una competenza percepita come solida e adeguata alla maggior parte delle situazioni, nel momento in cui l'oggetto dell'osservazione è l'idioma appreso dai genitori emerge qualche incertezza e il calo si fa anzi più repentino di quanto rilevato nel campione di Impact FVG considerato nella sua interezza. In particolare la linea di tendenza dei soggetti che ritengono di disporre di una competenza avanzata nella *heritage language* scende dal 79,2% massimo in comprensione orale al 66,7% per la produzione, mentre nelle abilità ricettive e produttive della scrittura i valori si collocano rispettivamente al 44,4% e 26,4%. Non sorprende, soprattutto se si considera che diversi tra i codici di origine dichiarati nei repertori familiari sono privi di uno standard scritto e che, d'altro canto, il livello di alfabetizzazione dei genitori non di rado sarebbe comunque insufficiente per un accesso pieno alle opportunità offerte dalla scrittura. Tuttavia, è rilevante e nuovo che proprio nel caso di questa abilità il numero degli informanti che afferma di non disporre di competenze sufficienti superi abbondantemente quello di chi si sente invece di possederle (51,4% rispetto al già citato 26,4%).

Anche in contesto migratorio, dunque, la questione della standardizzazione di molte tra le lingue africane di influenzare le percezioni dei parlanti e in definitiva la possibilità di trasmissione dei codici legati alle origini (Turchetta 2008; Siebetchu 2020: 236). Tuttavia, gli atteggiamenti dei soggetti nei confronti di queste risorse presenti nei propri repertori rimangono nel complesso positivi e con oscillazioni minime rispetto al dato considerato per il campione nella sua interezza: le *heritage languages* sono considerate facili dal 65,2% dei parlanti, simpatiche dall'88,1% e belle dal 90,6%. Infine l'85,5% dei minori di provenienza africana centromeridionale trova utile conoscere gli idiomi legati al passato familiare e alla socializzazione primaria, specificando talvolta una motivazione: «perché è utile per comunicare in famiglia», «per conoscere la mia cultura» o «perché si usa in altri paesi» ed «è utile per il mio futuro». Tuttavia, nella mente dei parlanti e dunque nei repertori, gli atteggiamenti sembrano in alcuni casi definire una graduatoria tra le risorse a disposizione e nelle

risposte descrittive affiorano così tracce di percezioni differenziate in base soprattutto al parametro della utilità, che pare essere dotato di una importanza notevole agli occhi dei minori con retroterra migratorio: «l'inglese è utile, ma il twi no».

5. CONCLUSIONI

L'analisi dei dati sociolinguistici rilevati nelle scuole del Friuli Venezia Giulia nell'a.s. 2018-2019 dal gruppo di ricerca del progetto Impact FVG 2014-2020 rileva così una particolare ricchezza e articolazione dei repertori degli alunni e delle alunne provenienti da nuclei familiari di origine africana centromeridionale, in linea con quanto noto attraverso le fonti scientifiche di riferimento (Mioni 1988; Guerini 2020; Siebetcheu 2020). Tuttavia, già al momento di definire queste risorse comunicative gli informanti sembrano incontrare qualche ostacolo aggiuntivo rispetto ai coetanei di differente provenienza, dal momento che non sempre è possibile o si sceglie di ricorrere a glottonimi precisi. Anche negli usi linguistici si registrano differenze, con una polarizzazione maggiore a separare le *heritage languages* dall'italiano, dunque una tendenza che pare premiare l'idioma del paese di accoglienza e potrebbe promuovere nelle nuove generazioni uno *shift*, conducendo ovvero all'abbandono delle lingue o dei dialetti legati al passato migratorio e a un esito di bilinguismo sottrattivo in cui a fronte dell'arricchimento del repertorio di una risorsa si registrerebbe nel contempo la perdita di altre (Favaro 2020).

A questo riguardo è chiara la definizione dello psicologo canadese Wallace Lambert, che in riferimento all'atteggiamento e al valore sociale attribuito dai parlanti ai diversi codici presenti nei repertori individua in alcune comunità linguistiche il rischio di una «“subtractive” form of bilingualism», nei casi ovvero in cui «minority groups who, because of national educational policies and social pressures of various sorts, feel forced to put aside or subtract out their ethnic languages for a more necessary and prestigious national language» (1981: 12). Concretamente, i parlanti di origine africana centromeridionale studiati attraverso e nel contesto più ampio dei dati relativi ai minori con retroterra migratorio delle scuole primarie e secondarie di primo grado del Friuli Venezia Giulia sembrano essere esposti in misura anche maggiore dei coetanei di diversa provenienza a questo esito, come mostrano le rilevazioni sia quantitative sia qualitative e più nello specifico le percezioni soggettive riguardo alla competenza individuale e agli atteggiamenti linguistici.

Tuttavia, la possibilità di un invito alla riflessione e a riconsiderare le risorse comunicative a disposizione esiste, in particolare dal momento in cui il 54,5% dei soggetti afferma che vorrebbe in futuro studiare e conoscere meglio l'idioma appreso dai genitori (mentre solamente il 15,2% si dichiara non interessato). La perdita della lingua di origine non sembra in altre parole un esito inevitabile e, al contrario, la comunità scientifica è allineata nel sostenere l'importanza delle *heritage languages* sia ai fini dell'acquisizione di nuovi codici (Cummins 2000 e la ricca bibliografia di rife-

rimento) sia in funzione della definizione dell'identità delle nuove generazioni con retroterra migratorio (Cummins 2001; Favaro 2020). Il plurilinguismo e la diversità delle classi incontrate nella rilevazione in Friuli Venezia Giulia possono dunque essere preservati, a vantaggio sia dei parlanti sia e soprattutto dei coetanei nativi che in un contesto monolingue rischierebbero al contrario di perdere una opportunità sulla quale le raccomandazioni ministeriali ed europee si soffermano di frequente (per un approfondimento si veda Fusco 2021a: 82-89 e i riferimenti normativi ivi presenti).

Se da un lato l'attenzione della scuola si può dunque rivolgere ad attività intese a stimolare e valorizzare il plurilinguismo esistente (cfr. Cognigni 2020; Fusco 2021b per alcune strategie operative), con il benefico effetto di reindirizzare le percezioni degli informanti e i loro atteggiamenti linguistici, dall'altro e in particolare nel caso di idiomi a limitata diffusione areale come quelli adottati nelle famiglie con retroterra migratorio di provenienza africana centromeridionale un impegno delle comunità di origine sembra essere imprescindibile al fine di migliorare la competenze, favorire il mantenimento e la trasmissione dei codici alle nuove generazioni: «Heritage language groups must empower themselves and take control of the language education of their own communities» (Wang/Green 2001: 172). Anche in questa prospettiva è perciò auspicabile rivolgere l'attenzione a una collaborazione sempre più intensa, stretta e proficua tra il sistema educativo istituzionale formale e le comunità immigrate, con l'obiettivo ultimo di offrire migliori opportunità future ai ragazzi e di garantire i diritti linguistici di ciascuno.⁷

BIBLIOGRAFIA

- Altin 2004 = Roberta Altin, *L'identità mediata. Etnografia delle comunicazioni di diaspora: i ghanesi del Friuli Venezia Giulia*, Udine, Forum.
- Attanasio 2017 = Paolo Attanasio, *La comunità ghanese sul territorio provinciale di Pordenone*, Rapporto di ricerca della Direzione centrale lavoro, formazione, istruzione, pari opportunità, politiche giovanili e ricerca, Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia.
- Attanasio 2022 = Paolo Attanasio, *Friuli Venezia Giulia*, in Idos, *Dossier statistico immigrazione 2021*, Roma, Centro studi e ricerche Idos, pp. 369-374
- Baldo 2017 = Gianluca Baldo, *Plurilinguismo e immigrazione nel pordenonese: il caso di Spilimbergo*, in «Italiano LinguaDue», 9/2, pp. 121-161.

⁷ Si veda, tra l'altro, il riferimento diretto nelle raccomandazioni ministeriali note come "via italiana": «Il mantenimento della lingua d'origine e un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola» (Miur 2007: 13).

- Baldo 2022 = Gianluca Baldo, *I repertori linguistici e le competenze*, in Fabiana Fusco (a cura di), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Udine, Forum, pp. 67-112.
- Baldo/Salvaggio 2022a = Gianluca Baldo / Federico Salvaggio, *I comportamenti linguistici*, in Fabiana Fusco (a cura di), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Udine, Forum, pp. 113-170.
- Chini 2004 = Marina Chini (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Milano, FrancoAngeli.
- Chini 2018 = Marina Chini, *Plurilinguismo in famiglie e alunni immigrati nella provincia di Pavia*, in «Lingue antiche e moderne», 7, pp. 135-163.
- Cummins 2000 = Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Cross-fire*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins 2001 = Jim Cummins, *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, Los Angeles, California Association for Bilingual Education.
- Favaro 2020 = Graziella Favaro, *Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia*, in «Italiano LinguaDue», 12/1, pp. 288-306.
- Fiorentini/Gianollo 2021 = Iliaria Fiorentini / Chiara Gianollo, *La conoscenza e la valorizzazione dei patrimoni linguistici nella classe plurilingue. Indicazioni a partire dalla scuola primaria*, in «Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche», 19/2, pp. 71-32.
- Fusco 2017 = Fabiana Fusco, *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci.
- Fusco 2021a = Fabiana Fusco, *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*, Pisa, ETS.
- Fusco 2021b = Fabiana Fusco (a cura di), *Protocollo per l'accoglienza, l'inclusione e l'orientamento degli alunni con background migratorio*, Udine, Forum.
- Fusco 2022 = Fabiana Fusco (a cura di), *La valorizzazione del plurilinguismo. Una ricerca nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*, Udine, Forum.
- Guerini 2020 = Federica Guerini, *Varietà di inglese nell'Africa subsahariana*, in Iliaria Fiorentini / Chiara Gianollo / Nicola Grandi (a cura di), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia UP, pp. 249-264.
- Idos 2021 = Idos, *Dossier statistico immigrazione 2021*, Roma, Centro studi e ricerche Idos.
- Lambert 1981 = Wallace E. Lambert, *Bilingualism and Language Acquisition*, in «Annals of the New York Academy of Science», 379, pp. 9-22.
- Marcato 2021 = Carla Marcato, *Pordenone: un profilo linguistico tra plurilinguismo vecchio e nuovo*, in Eadem / Enrico Maso, *Pordenone. Una città e le sue lingue*, Trieste, LINT, pp. 10-33.
- Mioni 1988 = Alberto M. Mioni, *Standardization Processes and Linguistic Repertoires in Africa and Europe: Some Comparative Remarks*, in Peter Auer / Aldo Di Luzio (a cura di), *Variation and Convergence. Studies in Social Dialectology*, Berlin, W. De Gruyter, pp. 293-320.
- Miur 2007 = Miur, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- Polinsky 2018 = Maria Polinsky, *Heritage Languages and Their Speakers*, Cambridge, Cambridge UP.
- Schiavone 2020 = Cristina Schiavone, *Varietà di francese nell'Africa subsahariana*, in Iliaria Fiorentini / Chiara Gianollo / Nicola Grandi (a cura di), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia UP, pp. 227-240.
- Siebetcheu 2020 = Raymond Siebetcheu, *Lingue dell'Africa Subsahariana*, in Iliaria Fiorentini / Chiara Gianollo / Nicola Grandi (a cura di), *La classe plurilingue*, Bologna, Bononia UP, pp. 227-240.
- Turchetta 2008 = Barbara Turchetta, *Le lingue in Africa nera*, in Emanuele Banfi / Nicola Grandi (a cura di), *Le lingue extraeuropee: Asia e Africa*, Roma, Carocci, pp. 489-553.

Repertori di minori retroterra migratorio in Friuli Venezia Giulia

- Vedovelli/Casini 2016 = Massimo Vedovelli / Simone Casini, *Cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci.
- Vertovec 2007 = Steven Vertovec, *Super-diversity and its implications*, in «Ethnic and Racial Studies», 30/6, pp. 1024-1054.
- Wang/Green 2001 = Shuhan C. Wang / Nancy Green, *Heritage language Students in the K-12 Education System*, in Joy Kreeft Peyton *et alii* (a cura di), *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*, Washington DC, CAL, pp. 167-196.

LINGUE DI CULTO E IMMIGRAZIONE: IL TWI NELLE CHIESE VALDESI E METODISTE IN ITALIA

1. INTRODUZIONE

Questo lavoro intende osservare in una prospettiva sociolinguistica una realtà religiosa minoritaria, quale quella delle comunità valdesi e metodiste in Italia, con un focus specifico sulle chiese interessate dal fenomeno dell'arrivo di fedeli stranieri di origine ghanese e con lingua materna twi.

I flussi migratori diretti verso l'Italia negli ultimi decenni hanno provocato un radicale stravolgimento del panorama religioso italiano sia da un punto di vista quantitativo, con il moltiplicarsi delle comunità di fede e delle denominazioni religiose sul territorio nazionale (si vedano a tal proposito i dati del CESNUR), sia da un punto di vista qualitativo.² Studi di natura sociologica hanno evidenziato una profonda trasformazione (e anche rivitalizzazione) delle religioni "autoctone", tradizionalmente presenti in Italia, in particolare all'interno del già variegato gruppo delle diverse confessioni cristiane (Pace/Ravecca 2010; Pace 2013).

1 Lo studio presentato è frutto di ricerche condotte congiuntamente dalle due autrici; ai fini della valutazione scientifica, si possono attribuire ad Aline Pons i §§ 2 e 3, mentre i rimanenti sono stati redatti da Marta Maffia.

2 I dati sulle minoranze religiose in Italia sono disponibili all'indirizzo <https://cesnur.com/dimensioni-del-pluralismo-religioso-in-italia/>.

Secondo le stime sull'appartenenza religiosa dei cittadini stranieri riportate nel Dossier Statistico Immigrazione, infatti, la maggioranza assoluta degli oltre cinque milioni di stranieri, pari al 51,7%, è di religione cristiana (Centro Studi e Ricerche Idos e Centro Studi Confronti 2021). Tra i cristiani, i protestanti (o evangelici) corrispondono all'8,7% sul totale dei cittadini non italiani, con 224.400 presenze.³

I ghanesi, insieme ai nigeriani, rappresentano una delle più numerose comunità immigrate di confessione protestante, tanto che già nel 2014 quella ghanese era descritta come la seconda nazionalità per numero di membri nelle chiese valdesi e metodiste, dopo quella italiana (Passarelli 2014).

La comunità ghanese, che secondo i dati Istat al 1° gennaio 2021 conta intorno alle 50mila presenze in Italia (50.778), è già stata oggetto di studi di natura sociolinguistica. Si ricordi, a tal proposito, l'indagine condotta da Federica Guerini sui ghanesi nella provincia di Bergamo (Guerini 2002, 2006). Riprendendo i modelli proposti da Mioni (1988) e i dati da Turchetta (1996), Guerini descrive il repertorio linguistico di partenza della comunità ghanese (cfr. fig. 1), nel quale la lingua twi, varietà veicolare della lingua Akan e prima lingua franca del Ghana, assume la posizione di varietà funzionalmente intermedia che, pur non godendo dello stesso prestigio sociale della lingua inglese, è però utilizzata anche in situazioni caratterizzate da un discreto grado di formalità, è lingua della socializzazione primaria e delle cerimonie religiose e indispensabile veicolo di comunicazione tra le diverse etnie.

HL: *Ghanaian Standard English*

ML: twi; (ewe)

LL: vernacoli locali; *Ghanaian Pidgin English*

fig. 1. Il repertorio linguistico ghanese (da Guerini, 2002: 69).

Guerini descrive inoltre la trasformazione di tale repertorio in seguito al processo di emigrazione e di inserimento nella società italiana, o meglio bergamasca. In questa evoluzione si afferma, secondo la ricercatrice, una situazione di doppia diglossia sovrapposta (*double overlapping diglossia* – cfr. fig. 2), nella quale si assiste a un ridimensionamento del ruolo del twi, che continua ad assumere un forte valore identitario ma risulta fortemente limitato nel suo uso, in particolare nel rapporto con la comunità ospitante:

Si cerca di fornire un'immagine della comunità nella quale l'utilizzo del twi risulti quasi marginale, scalzato dall'assoluta preferenza accordata alla lingua inglese, la sola che si possa riconoscere di parlare senza il timore di apparire ridicoli (Guerini 2002: 74).

³ Si specifica che in questo lavoro si utilizzeranno come sinonimi i termini “protestante” e “evangelico”, benché non siano esattamente equivalenti.

HL: *Ghanaian English*; italiano

ML: twi; (bergamasco)

LL: vernacoli africani; *Ghanaian Pidgin English*; (bergamasco)

fig. 2. *Il repertorio linguistico della comunità ghanese in provincia di Bergamo (da Guerini, 2002: 74)*

Alla luce dei dati riportati in letteratura, il presente contributo ha come obiettivo quello di osservare la presenza e il ruolo del twi nello specifico contesto delle chiese valdo-metodiste in Italia, fortemente interessate dal fenomeno dell'arrivo di fedeli di origine ghanese. L'incontro tra membri di chiesa italiani e ghanesi come si può immaginare, ha posto e continua a porre non poche sfide di natura teologica, più genericamente culturale e, naturalmente, anche di carattere linguistico.⁴

2. I PROGETTI DI RICERCA “BABELE” E “RISORSE”

I dati da cui partiamo per illustrare la presenza e il ruolo del twi nelle chiese valdesi e metodiste sono stati raccolti attraverso una serie di indagini che abbiamo svolto tra il 2016 e il 2020. Queste ricerche, per lo più, si sono incardinate in due diversi progetti, entrambi finanziati dall'Otto per mille della Chiesa Valdese (Unione delle Chiese Valdesi e Metodiste), attraverso l'interessamento di due diversi soggetti.

Il primo progetto, intitolato ‘Da Babele a Pentecoste. Le lingue dei culti cristiani tra il Nord-ovest e il Nord-est d'Italia’, è stato promosso nel 2015 dalla Società di Studi Valdesi (con il patrocinio dell'Università degli Studi di Torino), ed ha coinvolto (quasi) tutte le chiese valdesi, battiste e metodiste delle Regioni Piemonte, Valle d'Aosta, Veneto e Friuli Venezia Giulia (oltre ad una selezione di chiese cattoliche nelle stesse regioni).

Nell'ambito di questo progetto abbiamo sottoposto ai responsabili di ogni chiesa un dettagliato questionario volto a indagare gli usi linguistici delle comunità religiose nei vari ambiti della vita comunitaria (il culto, il catechismo, i pranzi comunitari, le visite ai fedeli, etc...). Dopo aver analizzato le risposte di tutte le chiese, ci siamo quindi concentrate su alcune comunità che ci sono parse particolarmente interessanti, e lì abbiamo condotto delle osservazioni partecipanti e delle interviste ai fedeli. Ne diamo conto in Pons/Rivoira 2018 e in Maffia/Pons 2019.

Il secondo progetto, intitolato Ri.So.R.S.E. – ‘Ricerca Sociologica su Rispondenza e Statistiche Ecclesiastiche’, è stato promosso dal Centro Studi Confronti e Migrazioni di Roma, e ha coinvolto (quasi) tutte le chiese valdesi e metodiste d'Italia. Tale pro-

⁴ Si vedano a riguardo Naso *et. al.* 2014 e Naso 2015. Le pratiche di convivenza e i processi di integrazione tra fedeli italiani e immigrati sono inoltre oggetto di attenzione di una specifica commissione della Federazione delle Chiese Evangeliche in Italia, chiamata “Essere Chiesa Insieme” e istituita nel 2000.

getto, di impostazione eminentemente sociologica (con l'obiettivo primario di fornire alle chiese indagate una fotografia attendibile sul loro "stato di salute"), prevedeva fra l'altro una serie di nove rilevazioni durante altrettante cerimonie celebrate tra il 2016 e il 2018 in tutti i luoghi di culto del territorio italiano: in occasione di tali rilevazioni, oltre a raccogliere dati sulla presenza e sulla partecipazione delle persone ai culti, gli osservatori hanno preso nota dell'eventuale uso di lingue liturgiche diverse dall'italiano, e dei contesti nei quali queste sono emerse. Abbiamo analizzato questi dati in Maffia/Pons 2021, mentre una lettura complessiva dei risultati della ricerca è disponibile in Naso/Passarelli/Paravati 2019.

Infine, nel 2020 abbiamo condotto una serie di interviste presso i responsabili di alcune comunità che, alla luce degli studi precedenti, ci siano sembrate particolarmente interessanti per le dinamiche linguistiche messe in atto; i risultati di quest'ultima serie di inchieste verranno presentati nel § 3.

3. IL TWI NELLE CHIESE VALDESI E METODISTE IN ITALIA

Il primo contatto tra metodisti ghanesi e chiese valdesi e metodiste italiane è probabilmente avvenuto a Palermo alla fine degli anni '80 (cfr. Naso 2014: 81-82). Alcuni membri di questo primo nucleo hanno quindi voluto trasferirsi al Nord, e sono stati "accompagnati" dalla chiesa a prendere contatto con le comunità di Bologna, di Parma-Mezzano, di Intra... così la rete si è allargata e ha favorito il radicamento di gruppi sempre più consistenti di ghanesi in queste comunità. L'inserimento della chiesa valdo-metodista italiana all'interno di reti internazionali di chiese protestanti ha inoltre favorito l'arrivo nelle comunità italiane di pastori ghanesi, che potevano favorire l'integrazione dei fedeli. Ciononostante, si calcola che solo una percentuale minoritaria degli immigrati metodisti presenti in Italia si colleghi alle chiese metodiste italiane, per ragioni di dispersione, di "slittamento denominazionale" verso altre confessioni cristiane che meglio si adattano alla loro spiritualità d'origine, o per la scelta di riunirsi in chiese "etniche" (Naso 2014: 86 e segg.).

Sulla base dei dati rilevati durante 9 culti svoltisi tra il 2016 e il 2018 (nell'ambito del progetto Ri.So.R.S.E.), sappiamo che il twi è stato usato nelle celebrazioni in 17 luoghi di culto (sui 113 per i quali abbiamo informazioni)⁵: Bologna, Parma Mezzano (due luoghi di culto), Modena in Emilia Romagna; Pordenone e Udine in Friuli Venezia Giulia; Como e Casalmaggiore in Lombardia; Novara e Omegna in Piemonte; Palermo in Sicilia; Bassano del Grappa, Conegliano, Treviso, Verona, Vicenza (due luoghi di culto) in Veneto. Si tratta di comunità relativamente poco numerose, con una popolazione media di poco più di 150 fedeli ciascuna, sulla quale la percentuale

5 Il progetto Ri.So.R.S.E. aveva l'obiettivo di eseguire dei rilievi durante le celebrazioni svoltesi in tutti i 142 luoghi di culto (cfr. Passarelli/Naso 2019: 23) delle chiese valdo-metodiste Italiane; alla fine della ricerca disponiamo però soltanto dei dati relativi a 113 luoghi di culto.

di stranieri si attestava nel 2014 su valori spesso superiori al 60% (è il caso almeno di Casalmaggiore, Mezzano, Modena, Pordenone, Palermo, Bassano del Grappa, Conegliano, Treviso, Vicenza, cfr. Passarelli 2014: 38)⁶.

Sulla base dei rilievi effettuati, e di alcune indagini più approfondite svolte nelle chiese di Parma-Mezzano, Udine, Palermo e Vicenza, sembra possibile delineare tre diverse situazioni “tipo” in cui questa lingua viene usata.

3.1. *Culti multietnici*

In sei chiese (cfr. tab. 1) sembra esserci un unico culto per la popolazione italoфона e quella di origine ghanese: la celebrazione, impostata in italiano, presenta in genere parti in inglese (a Bologna anche in francese). Con l’eccezione della chiesa di Palermo, in cui l’inglese non viene mai citato tra le lingue di culto, il twi è usato con minor frequenza rispetto alle lingue veicolari – a Bologna, Como e Novara viene citato solo in una celebrazione su 7.

Chiesa	numero rilievi (massimo 9)	culti anche in lingue diverse dall’italiano	culti anche in twi
Bologna	7	4	1
Como	7	4	1
Novara	7	6	1
Omegna	8	4	2
Palermo	7	4	4
Verona	8	7	2

Tab. 1. Dati dei rilievi nelle comunità in cui si tengono culti multietnici

In queste celebrazioni, a essere tenute in una lingua diversa dall’italiano (purtroppo non sappiamo se in inglese/francese o in twi) sono per lo più le letture bibliche (in oltre il 70% dei culti), seguite dai canti del coro, dagli annunci alla comunità, dalle preghiere spontanee e dal sermone (in circa il 40-45% dei casi).

In questo contesto, sembra che il twi svolga più un ruolo “identitario” che non “utilitario”: la presenza in tutte le chiese analizzate di culti svolti interamente in italiano, oltre che di ampie parti della celebrazione non tradotte, suggerisce che buona parte della popolazione ecclesiastica sia in grado di capire l’italiano, o quanto meno l’inglese.

⁶ I dati del progetto Ri.So.R.S.E. rilevano tuttavia una generale contrazione della presenza di persone non italiane nelle chiese valdo-metodiste, probabilmente anche a causa della crisi economica, che ha spinto molti stranieri a proseguire il percorso migratorio verso paesi economicamente più dinamici dell’Italia (Passarelli/Naso 2019: 30).

3.2. *Culti monoetnici*

In sei località di culto (cfr. tab. 2), la popolazione ecclesiastica sembra essere composta sostanzialmente da persone di origine ghanese – sebbene queste chiese appartengano all’ordinamento delle chiese valdesi e metodiste italiane, e non possano dunque considerarsi “chiese etniche” in senso stretto. In tutti i rilievi effettuati (in media un numero minore rispetto al gruppo precedente) si è registrata la presenza del twi nel culto, spesso (ma non sempre) affiancato dall’inglese. Su 18 celebrazioni registrate, ben 10 non hanno visto alcuna presenza dell’italiano nella liturgia.

Chiesa	numero rilievi (massimo 9)	culti anche in lingue diverse dall’italiano	culti anche in twi
Casalmaggiore	5	5	5
Modena	4	4	4
Pordenone	4	4	4
Bassano del Grappa	3	3	3
Conegliano	1	1	1
Treviso	1	1	1

tab. 2. *Dati dei rilievi nelle comunità in cui si tengono culti monoetnici*

Non è facile in questo caso individuare quali parti del culto potrebbero essere state tenute nella lingua nazionale: da un lato il twi sembra pervadere l’intera liturgia, dall’altra eventuali sconstamenti nelle risposte possono discendere tanto dalla presenza di altre lingue quanto da differenze nell’impostazione della liturgia stessa.

In questi contesti, l’uso pervasivo del twi può discendere tanto dall’assenza di fratelli e sorelle di chiesa italiani, quanto dalla presenza di persone non italofone né anglofone che partecipano alla celebrazione. In questi casi, l’inglese sembra servire soprattutto come lingua veicolare, che permette al pastore o alla pastora (spesso italiani) di comunicare con i fedeli.

3.3. *Alternanza di culti monoetnici (italiano e ghanese) e di culti multietnici*

Vi è infine un gruppo di tre chiese (cfr. tab. 3) che alterna culti monoetnici separati per italiani/italofoni e ghanesi/parlanti twi a culti unificati, dal carattere multilingue. Mentre a Udine i due culti (in italiano e in twi) si susseguono nello stesso locale di culto, a Parma e a Vicenza i due gruppi sono separati anche fisicamente. A Udine e a Vicenza il culto unificato si tiene una volta al mese, a Parma-Mezzano ci si riunisce nelle occasioni importanti.

Chiesa	numero rilievi (massimo 9)	culti anche in lingue diverse dall'italiano	culti anche in twi
Parma – Mezzano	8 + 3 ⁷	0 - 3	0 - 3
Udine	8	6	4
Vicenza (San Faustino – Sala Weasley)	6 + 3	3 - 1	2 - 1

tab. 3. *Dati dei rilievi nelle comunità in cui si alternano culti multi-etnici e culti mono-etnici*

Anche in questo caso, i culti “mono-etnici” possono svolgersi interamente in una lingua diversa dall’italiano, con peculiarità anche liturgiche; nei culti unificati, la lingua di base è invece l’italiano, ma si garantisce la traduzione in inglese o in twi almeno delle parti principali della liturgia. In questi contesti l’uso del twi è pervasivo quando il gruppo di origine ghanese si riunisce separatamente (analogamente al caso delle chiese con soli culti mono-etnici ghanesi), mentre conserva uno spazio importante quando il gruppo ghanese si riunisce con il gruppo italiano.

4. ALCUNI CASI SPECIFICI

È innanzitutto interessante notare che il ridimensionamento della lingua twi in contesto migratorio e in presenza della comunità ospitante riportato da Guerini e menzionato nel paragrafo introduttivo sembra essere solo in parte confermato dai dati quantitativi finora descritti.

Al fine, però, di comprendere più in profondità le dinamiche di carattere socioculturale in atto nelle chiese e come esse si “traducano” sul piano linguistico, si è deciso di approfondire l’osservazione di alcuni casi specifici, attraverso la proposta di un questionario semi-strutturato ai responsabili di alcune chiese. Nell’elaborazione di tale questionario, si è fatto riferimento alle diverse dimensioni della “distanza sociale”, costruito noto nell’ambito della linguistica acquisizionale come fattore determinante nel condizionare la qualità e la quantità del contatto (linguistico) tra diverse comunità e i processi di acculturazione (Schumann 1976; 1986).

Sono state quindi selezionate per questa indagine qualitativa due chiese in cui il twi è attestato sia in culti mono-etnici sia multi-etnici, una veneta e l’altra emiliana. Sarà presentata nei prossimi paragrafi una selezione dei dati raccolti.

4.1. La chiesa di Vicenza

La chiesa di Vicenza presenta circa il 50% di stranieri sul totale dei membri (45 su

⁷ Le due cifre sono riferite al numero di rilevazioni per ognuno dei luoghi di culto elencati nella colonna precedente; le cifre riportate nelle altre caselle della tabella sono da interpretarsi analogamente.

87), tutti di origine ghanese, arrivati 15 anni fa in città per motivi lavorativi. Il twi è la lingua materna del gruppo di fedeli stranieri, che però, a detta del pastore (italofono), presentano generalmente una buona competenza della lingua inglese e anche della lingua italiana. La lingua twi è usata in questa comunità nelle liturgie domenicali e assume il ruolo di varietà alta, trovando spazio nelle letture bibliche e nella traduzione del sermone, sia in occasione dei culti multietnici (affiancata da italiano e inglese) sia, soprattutto, nei culti monoetnici a prevalenza ghanese.

Il pastore individua la marcata religiosità come tratto di congruenza tra fedeli italiani e stranieri ma evidenzia alcune differenze di natura etica, relative a temi come la sessualità, le abitudini del tempo libero, le relazioni all'interno della famiglia. È proprio la lingua, a detta del pastore, l'unico vero elemento di attrito nella comunità, soprattutto nel rapporto tra stranieri e anziani italofoeni, poco propensi a uno stravolgimento delle proprie abitudini linguistiche in ambito ecclesiastico.

Eppure, nel corso dell'intervista, il pastore afferma con sicurezza quanto sia fondamentale il mantenimento della lingua twi nella comunità, perché «Se la chiesa è una parte della tua casa, a casa parli le lingue di casa. [...] Ma è anche un segno di identità, la chiesa mi appartiene come identità, io appartengo alla chiesa».

4.2. *La chiesa di Parma - Mezzano*

La chiesa emiliana presenta 2/3 di fedeli stranieri su una comunità di 120 membri. Anche in questo caso gli immigrati sono quasi tutti di origine ghanese, in Italia da più di dieci anni e molto presenti e attivi nella vita della chiesa. La pastora riesce a delineare un quadro sociolinguistico abbastanza preciso. Le lingue materne nella comunità ghanese sono il twi e lo nzima (o nzema) ma gli uomini parlano abbastanza bene la lingua inglese, che usano solitamente per comunicare con la pastora stessa. Anche i giovani parlano la lingua inglese, insieme all'italiano. Il twi, invece, è parlato soprattutto dai bambini e dalle donne della comunità ghanese. In particolare la pastora evidenzia una difficoltà di “connessione” proprio con queste ultime, in gran parte non scolarizzate nel paese d'origine. Nel descrivere le loro competenze e la propria frustrazione per la difficoltà di comunicazione, infatti, dice «non parlano né l'italiano né l'inglese. Oppure parlano male l'italiano e male l'inglese».⁸

Anche in questa chiesa il twi è il principale codice linguistico utilizzato nelle celebrazioni a prevalenza ghanese, persiste come varietà alta nei casi di culti multietnici ed è affiancato dall'inglese soprattutto nei momenti curati dalla pastora. Il mantenimento della lingua twi in questo caso, oltre ad essere legato a una motivazione di natura identitaria, è anche una scelta necessaria, data l'assenza di un altro codice che sia davvero veicolare e comprensibile a tutta la comunità non italofoena e alla luce dei continui nuovi arrivi.

⁸ L'inglese mal parlato, cui fa riferimento la pastora, si può ipotizzare che corrisponda alla varietà di *Pidgin English*, attestata da Guerini nel repertorio degli immigrati ghanesi.

Rispetto alle dinamiche socioculturali, la pastora descrive il gruppo di ghanesi come molto coeso: gli scarsi aspetti di congruenza, la chiusura dei due gruppi e atteggiamenti non sempre positivi da parte delle due comunità non permettono sempre un proficuo confronto e, in questo contesto, la pastora si trova spesso ad assumere il ruolo di mediatrice tra due culture e due lingue.⁹ Infine, una delle criticità riscontrate nell'uso del twi nei culti da parte della pastora sta nel pericolo di una traduzione infedele dei suoi sermoni (dall'italiano al twi), sulla quale non è in grado di avere controllo. Da qui scaturisce anche la necessità di proporre concetti semplici, con molti esempi dalla vita quotidiana che possano essere facilmente traducibili da interpreti non professionisti.

5. CONCLUSIONI

In conclusione, le chiese evangeliche, sebbene o forse proprio grazie al loro essere realtà di minoranza, si confermano, nell'opinione di chi scrive, un interessante ambito di indagine di dinamiche interculturali e di plurilinguismo. La lingua twi mantiene uno spazio e un ruolo sicuramente privilegiati in quelle chiese valdesi e metodiste in Italia con un numeroso gruppo di fedeli stranieri di origine ghanese, anche in presenza della comunità italoфона. È possibile ipotizzare che il mantenimento della lingua twi sia favorito dal particolare contesto ecclesiastico, considerata la centralità del rapporto lingua-religione o lingua-fede nel mondo evangelico: la traduzione e l'accessibilità linguistica del testo sacro sono infatti cardini della pratica religiosa nella confessione protestante. Tale mantenimento può inoltre essere messo in relazione al rapporto privilegiato della lingua materna con il mondo dell'emozione e della spiritualità nonché, in un'ottica più ampia, può considerarsi uno dei frutti dell'attenzione che la Federazione delle Chiese Evangeliche in Italia (FCEI) sta riservando al lavoro sull'intercultura ormai da decenni.

La lingua twi è, infatti, presente nel repertorio di queste particolari comunità di pratica come varietà alta, sia nei culti monoetnici a prevalenza ghanese, sia nei culti multietnici, sebbene essa non sia padroneggiata dai responsabili delle chiese.¹⁰ È

9 In relazione agli atteggiamenti tra le due comunità linguistiche, si riportano di seguito alcune parole della pastora: «ho sentito una volta un commento [sugli italiani]... i *pampered people*, cioè quelli che hanno i pannolini, perché siamo viziati, perché ci piace andare al bar, al ristorante, mentre loro [i fedeli ghanesi] si sacrificano, fanno tutto a casa e sanno risparmiare, non sprecano i soldi in questo senso».

10 Per una definizione di comunità di pratica si vedano Wenger (1998) e il più recente Putzu (2021). Quest'ultimo, discutendo la natura del concetto anche alla luce di un confronto con le comunità di discorso e le comunità testuali, descrive una comunità di pratica come "un insieme relazionale di nodi tra reti sociali diverse, selezionato sulla base di attività (*practice*) condivise tra i nodi, in cui individui/nodi (attori) si impegnano (*engagement*) tipicamente anche solo per una parte del proprio tempo" (Putzu 2021: 70). Tale definizione, a nostro parere, può applicarsi efficacemente a una comunità religiosa, intergenerazionale e formata da uomini e donne delle più diverse estrazioni sociali.

presente con un forte valore identitario e anche in quei casi in cui il suo uso non sarebbe strettamente necessario, come nella chiesa di Vicenza, data l'esistenza di altre possibili lingue veicolari.

A livello alto del repertorio, il twi è difatti affiancato dall'italiano e dalla lingua inglese, utile in alcuni casi per comunicare con il pastore/la pastora e usata da questi ultimi in alcune liturgie come strumento di "avvicinamento" linguistico verso i fedeli non italofofoni.

Le tre lingue sono tutte sicuramente usate anche in situazioni meno formali, come nelle visite dei pastori o nei momenti di convivialità, e in questi contesti il repertorio si arricchisce anche di altri vernacoli africani, dei dialetti locali e del *Pidgin English*.

Se l'uso della lingua twi non appare dunque ridimensionato, è forse l'inglese che, nel particolare contesto ecclesiastico osservato, occupa una sorta di posizione intermedia, di lingua ponte: più prestigiosa delle varietà non standard ma meno importante sia del twi, principale strumento di affermazione e mantenimento della propria identità nazionale, sia della lingua italiana del Paese ospite.

È da precisare, infine, che i dati discussi in questo lavoro sono stati raccolti in un periodo antecedente all'emergenza sanitaria legata al Covid-19. Alcune interviste svolte nel periodo pandemico si sono limitate a registrare le prevedibili difficoltà dovute al distanziamento, ma uno studio approfondito sulle modalità in cui la pandemia ha inciso sugli usi linguistici delle comunità evangeliche rimane ancora da condurre.

BIBLIOGRAFIA

- Centro Studi e Ricerche Idos e Centro Studi Confronti 2021 = Centro Studi e Ricerche Idos e Centro Studi Confronti, *Dossier Statistico Immigrazione 2021*, Roma.
- Guerini 2002 = Federica Guerini, *Plurilinguismo e immigrazione: la comunità ghanese in provincia di Bergamo*, in Silvia Dal Negro / Piera Molinelli (a cura di), *Comunicare nella Torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci, pp. 62-77.
- Guerini 2006 = Federica Guerini, *Language Alternation Strategies in Multilingual Setting. A case study: Ghanaian Immigrants in Northern Italy*, Bern, Peter Lang.
- Maffia/Pons 2019 = Marta Maffia / Aline Pons, *Un'inchiesta sulle lingue di culto nelle chiese evangeliche del Nord-ovest e del Nord-est d'Italia*, in «Aion», 8, pp. 161-180.
- Maffia/Pons 2021 = Marta Maffia / Aline Pons, *Le lingue delle Chiese Valdesi e Metodiste in Italia*, in Maria Elena Favilla / Sabrina Machetti (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, Milano, Officinaventuno, pp. 171-184.

- Mioni 1988 = Alberto M. Mioni, *Standardization processes and linguistic repertoires in Africa and Europe: some comparative remarks*, in Peter Auer / Aldo di Luzio (a cura di), *Variation and convergence. Studies in social dialectology*, Berlino – New York, De Gruyter, pp. 293-320.
- Naso 2014 = Paolo Naso, *L'immigrazione metodista in Italia*, in Id. (a cura di), *Metodismo globale. Sfide tra Sud e Nord del mondo*, Roma, Carocci.
- Naso 2015 = Paolo Naso, *L'incognita post-secolare. Pluralismo religioso, fondamentalismi, laicità*, Napoli, Guida.
- Naso et. al. 2014 = Paolo Naso / Alessia Passarelli / Tamara Pispisa (a cura di), *Fratelli e sorelle di Jerry Masslo. L'immigrazione evangelica in Italia*, Torino, Claudiana.
- Naso/Passarelli/Paravati 2019 = Paolo Naso / Alessia Passarelli / Claudio Paravati (a cura di), *Granelli di Senape. Una fotografia delle chiese metodiste e valdesi in Italia*, Torino, Claudiana.
- Pace 2013 = Enzo Pace, *Le religioni nell'Italia che cambia*, Roma, Carocci.
- Pace/Ravecca 2010 = Enzo Pace / Andrea Ravecca, *Religioni, genere e generazioni. Uno sguardo europeo sull'Italia*, in «Mondi Migranti», 2, pp. 43-56.
- Passarelli 2014 = Alessia Passarelli, *I numeri e non solo: la mappa dell'immigrazione nelle chiese battiste, metodiste e valdesi*, in Paolo Naso / Alessia Passarelli / Tamara Pispisa (a cura di), *Fratelli e sorelle di Jerry Masslo. L'immigrazione evangelica in Italia*, Torino, Claudiana, pp. 33-54.
- Passarelli/Naso 2019 = Alessia Passarelli / Paolo Naso, *People on the pews*, in Paolo Naso / Alessia Passarelli / Claudio Paravati (a cura di), *Granelli di Senape. Una fotografia delle chiese metodiste e valdesi in Italia*, Torino, Claudiana, pp. 23-46.
- Pons/Rivoira 2018 = Aline Pons / Matteo Rivoira, *Le lingue dei valdesi*, in «Riforma e Movimenti Religiosi», 3, pp. 379-395.
- Putzu 2021 = Ignazio Putzu, *Comunità di pratica, comunità di discorso e comunità testuali tra sincronia e diacronia: alcune considerazioni preliminari*, in «Rhesis. International Journal of Linguistics, Philology, and Literature», 12(1), pp. 66-88.
- Schumann 1976 = John H. Schumann, *Social distance as a factor in second language acquisition*, in «Language Learning», 26, pp. 135-143.
- Schumann 1986 = John H. Schumann, *Research on acculturation model for L2 acquisition*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», 7, pp. 379-397.
- Turchetta 1996 = Barbara Turchetta, *Lingua e diversità. Multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale*, Milano, FrancoAngeli.
- Wenger 1998 = Etienne Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

JACOPO FERRARI

TRENT'ANNI DOPO. NUOVE AUTOBIOGRAFIE DI IMMIGRATI AFRICANI IN ITALIA

1. QUESTIONI DI AUTENTICITÀ

Una letteratura scritta da migranti in Italia esiste ormai da trent'anni, cioè da quel biennio 1990-1991 in cui sono stati pubblicati quattro pionieristici romanzi: *Io, venditore d'elefanti. Una vita per forza tra Dakar, Parigi e Milano* del senegalese Pap Kouma, *Immigrato* del tunisino Salah Methnani, *La promessa di Hamadi* di Saidou Moussa Ba, anche lui senegalese, e *Chiamatemi Alì* del marocchino Mohamed Bouchane. Questi quattro romanzi sono stati accostati per alcune evidenti somiglianze: sono tutte autobiografie in cui il migrante racconta in prima persona le proprie esperienze di vita; gli autori provengono dall'Africa; e soprattutto la scrittura non è stata autonoma, ma collaborativa: quelli di Kouma e di Bouchane sono libri "a cura di", rispettivamente, Oreste Pivetta, giornalista, e Carla De Girolamo e Daniele Miccione, giornalisti e insegnanti di italiano (cfr. Kouma 1990; Bouchane 1991); gli altri due, quelli di Methnani e Moussa Ba, sono romanzi scritti a quattro mani: Mario Fortunato e Alessandro Micheletti risultano infatti coautori dei due testi (cfr. Fortunato/Methnani 1990; Micheletti/Moussa Ba 1991).¹

¹ In queste come nelle successive citazioni di libri scritti a più mani, il riferimento bibliografico segue l'ordine in cui i cognomi degli autori compaiono nelle copertine, che non

La critica ha sottolineato, quasi in presa diretta, la particolarità di queste scritture collaborative, in cui non risulta del tutto chiaro né il ruolo dell'autore migrante né in che modo, concretamente, siano state scritte queste opere. Remo Cacciatori, in un saggio pubblicato in *Tirature* nel 1991², ha parlato a questo riguardo di una «comune anomalia» (Cacciatori 1991: 167), per via della inusuale presenza di curatori e coautori in libri autobiografici. Lo stesso anno Mario Santagostini, in un articolo apparso sul quotidiano «l'Unità», ha rilevato come vi sia in questi testi una «questione della lingua latente e irrisolta» (Santagostini 1991: 14) che rispecchierebbe la condizione di «esiliati» degli immigrati, ancora in cerca di una lingua propria, politica e sociale e non solo letteraria, che, una volta raggiunta, si domanda Santagostini, «si potrà ancora chiamare italiano?» (ibidem).³ E simile è stata anche l'interpretazione di Armando Gnisci, per cui quella dei romanzi autobiografici in cui l'autore migrante collabora con un intellettuale italiano sarebbe da intendersi come una prima fase della letteratura migrante, esauritasi nel giro di pochi anni, cui ha fatto seguito una seconda fase definita «carsica», perché silenziosamente, grazie a piccole case editrici, associazioni di volontariato e concorsi locali, gli autori migranti hanno conquistato un loro spazio autonomo; questa seconda fase sarebbe poi sfociata in una terza in cui, accanto agli immigrati, hanno cominciato a farsi conoscere i loro figli e le loro figlie, le cosiddette seconde generazioni, con piena padronanza della lingua italiana e piena autonomia nella scrittura (cfr. Gnisci 1998; Gnisci 2006).

Questa storicizzazione della letteratura migrante non coglieva appieno, però, quanto oggi appare evidente, ovvero che la scrittura collaborativa nella letteratura migrante non sia stata un'esperienza limitata nel tempo e causata esclusivamente da una presunta impossibilità iniziale di prendere parola da parte degli immigrati. Infatti, a trent'anni da quella prima fase, questo *modus scribendi* articolato e sospetto permane:

questo tipo di produzione letteraria in cooperazione in realtà non è mai stato superato del tutto [...]. I metodi adoperati a volte si assomigliano e altre volte presentano delle novità, ma le problematiche legate alle questioni dell'(in)autenticità e dei rapporti di forza e di potere perdurano. (Amid 2013: 95)

Sull'argomento si è soffermata più di recente anche Chiara Denti, confermando come «l'ipotesi formulata dal discorso critico, che vedeva la letteratura della migrazione inserita in un percorso a tappe in vista dell'autonomizzazione, venga drastica-

sempre corrisponde all'ordine alfabetico.

2 Il saggio di Cacciatori, intitolato *Il libro in nero. Storie di immigrati* (Cacciatori 1991), è stato opportunamente segnalato da Giuseppe Sergio come uno dei primissimi interventi critici sul tema (cfr. Sergio 2019: 44).

3 L'articolo di Santagostini è intitolato *Senza parola dopo l'esodo* ed è stato pubblicato sul quotidiano «l'Unità» il 26 agosto 1991. Lo si può leggere consultando l'archivio storico del giornale (https://archive.org/details/lunita_newspaper?tab=collection).

mente smentita.» (Denti 2017: 60).⁴

Guardando al caso degli autori immigrati dall’Africa, e restringendo il campo d’indagine all’ultimo decennio, si possono individuare alcune autobiografie collaborative sulle quali concentrarsi, al fine di rilevare se, trent’anni dopo i primi pionieristici romanzi, i metodi e la prassi della cooperazione siano effettivamente rimasti invariati.

2. NUOVE AUTOBIOGRAFIE COLLABORATIVE

Ibrahim Kane Annour, tuareg nato in Niger e migrato in Italia, a Pordenone, dove ha sede la più grande comunità tuareg d’Italia, ha scritto *Il deserto negli occhi*, il romanzo della sua vita, insieme a Elisa Cozzarini, già autrice o curatrice di altri lavori sul tema della migrazione (cfr. Cozzarini 2007). La voce narrante dice io e la trama è divisa in tre parti (*L’infanzia nel deserto*, *Con gli occhi degli altri*, *Lontano da casa*), che scandiscono la vita di Ibrahim. Il volume termina con una *Nota dell’autrice* (ed è già significativo che non sia una “nota degli autori”⁵) che chiarisce alcuni aspetti della loro collaborazione: «ho conosciuto Ibrahim nel 2007 e dopo poco mi ha chiesto di scrivere con lui la storia della sua vita» (Cozzarini/Kane Annour 2013: 197), da cui si evince che l’idea del libro sarebbe del solo Ibrahim ma che la scrittura sia stata condivisa; e ancora: «ci incontravamo e io, con il mio portatile, raccoglievo la testimonianza di Ibrahim» (ibidem), dunque si deve immaginare che il migrante abbia raccontato oralmente e la giornalista trascritto (infatti nella quarta di copertina c’è una foto che li ritrae uno accanto all’altra e Cozzarini tiene il PC in mano); inoltre, «gli incontri con Ibrahim si sono moltiplicati. Le mie domande andavano nella direzione di una nuova forma del testo, dove la dimensione narrativa fosse prevalente rispetto al lavoro giornalistico» (ivi: 198), ed è quindi ipotizzabile che inizialmente la forma pensata per il libro fosse quella del reportage giornalistico e in corso d’opera il testo abbia assunto, per volontà di Cozzarini, una «dimensione narrativa» e romanzesca.

Altrettanto indicativo circa i modi della cooperazione è il libro scritto a quattro mani da Soma Makan Fofana, nato in Mali e giunto clandestinamente in Italia nel 2011, e Alessandro Tamburini, scrittore, autore in passato di romanzi di ambientazione africana (come *L’onore delle armi*, vincitore del Premio Grinzane Cavour nel 1998) o che affrontano il tema della migrazione clandestina, come il più recente *Quel che so di Adonai* (Tamburini 2010). Il libro nato dalla loro collaborazione, edito nel

4 La questione dell’autorialità collaborativa e dell’impatto standardizzante dell’editing su queste opere è stata a lungo dibattuta e non sembra il caso di ripercorrerla in questa sede. Si rimanda, per ogni approfondimento, almeno a Comberciati 2010, Mengozzi 2013, Comberciati/Van Camp 2018 e Comberciati/Mengozzi 2023.

5 Con una *Nota degli autori* terminava, ad esempio, *Immigrato* di Mario Fortunato e Salah Methnani. La dedica ai giornalisti dell’*Espresso* confermava l’intenzione di una paternità condivisa dell’opera: «con gratitudine, gli autori dedicano queste pagine ai giornalisti del settimanale» (Fortunato/Methnani 1990: 127).

2019 dall'editore Pequod, già editore di Tamburini in passato, si intitola *Quando la terra scotta. Vita di un giovane africano dal Mali al Trentino*. La trama, anticipata e condensata nel sottotitolo, segue passo dopo passo la vita di Soma dal suo villaggio in Mali alla capitale Bamako, da qui in Libia e poi a Lampedusa fino al trasferimento nel Centro di accoglienza di Trento. Anche in questo caso la storia è narrata in prima persona dal migrante (il libro si apre, dopo due pagine introduttive di Tamburini, con la frase «io non so quando sono nato, ma solo dove», Fofana/Tamburini 2019: 9), ma al termine di ogni capitolo si leggono delle sezioni in corsivo dove a prendere parola è invece Tamburini, che racconta gli incontri tra i due durante l'elaborazione del testo. Qua e là, in queste parti, spuntano elementi utili alla comprensione del metodo con cui hanno lavorato («siamo seduti ai due lati del tavolo, Soma che racconta e io che trascrivo sulla tastiera del PC portatile. Nel frattempo registro...», ivi: 18; «sul foglio ci sono [...] i nomi delle persone che vengono citate, a volte di difficile pronuncia, in modo che io possa trascriverli esattamente», ivi: 41) oppure sulla competenza linguistica dell'autore migrante («Soma si esprime bene in italiano ma a momenti gli manca una parola, mi chiede aiuto e la cerchiamo insieme. Oppure per spiegarsi meglio fa un disegno, a volte pesca un'immagine da Internet col cellulare.», ivi: 18). Ad un certo punto Soma, mentre si trova con Tamburini, riceve una telefonata e dice ««stiamo scrivendo un po' il libro»» (ivi: 60).

In questo romanzo, proprio come nel precedente, la coautorialità è consistita nella trascrizione o rielaborazione di un racconto orale. Tuttavia, Cozzarini non ha lasciato tracce evidenti di sé nel racconto, ma solo nella *Nota* finale, mentre la presenza di Tamburini è più scoperta e tangibile.

Ci sono invece maggiori zone d'ombra nella collaborazione tra Amadou Kane, mediatore culturale nato in Senegal che vive in Italia dagli anni Novanta, e Giulio Garau, giornalista, coautori de *Il sogno fasullo. Memorie di un raffinato migrante senegalese in Italia* (Kane/Garau 2016). In copertina c'è una foto del “raffinato migrante” - lo stesso Amadou - e nella disposizione dei nomi in copertina si nota che l'ordine alfabetico non è rispettato, a favore del senegalese che precede il giornalista italiano (Kane - Garau). Il coautore italiano poi non compare mai nel racconto (anche questo scritto in prima persona), non firma né la prefazione (affidata allo scrittore Paolo Rumiz), né l'introduzione (scritta dal glottoteta inventore dell'europano Diego Marani), né si ricava uno spazio autonomo all'interno del testo, come visto per Tamburini. C'è però una dedica iniziale firmata da “Giulio” (presumibilmente proprio Giulio Garau) che dedica questo libro ai suoi figli. Garau ricompare infine nei ringraziamenti, firmati dal solo Amadou, ma senza che venga specificato il motivo del ringraziamento. Insomma, né il testo né il paratesto aiutano ad interpretare come sia avvenuta la collaborazione tra i due.

Rispetto alle autobiografie collaborative di trent'anni fa non sembrano esserci grosse novità. Anche Oreste Pivetta, nella sua *Introduzione* al libro di Pap Khouma, dichiarava: «ho pensato che fosse utile trascrivere, cercando di rispettare al massimo

spontaneità e immediatezza, quanto Pap mi ha raccontato in questi mesi» (Khouma 1990: 9). Ma se il “trascrittore” Pivetta è divenuto poi curatore del testo di Khouma, le più recenti “trascrizioni” di Cozzarini e Tamburini hanno permesso loro di divenire coautori. Ancora più incerto è il rapporto tra Methnani e Fortunato, su cui ha cercato di fare luce Idriss Amid nel saggio *Can the migrant speak?*, non essendo ancora chiaro, nonostante varie dichiarazioni di Fortunato successive alla pubblicazione del libro, quale sia stato il ruolo effettivo di Methnani (Amid 2013). Così come mancano elementi per comprendere l’incidenza di Giulio Garau sulla stesura del racconto di Amadou Kane.

Una spinosa questione di autorialità si pone anche per quelle opere in cui il migrante si limita a raccontare la propria storia personale ad uno scrittore italiano, senza che gli venga in alcun modo riconosciuta la paternità dell’opera. È il caso di diversi romanzi recenti, come *I pesci devono nuotare* di Paolo Di Stefano (Di Stefano 2013), *Io sono con te – Storia di Brigitte* di Melania Mazzucco (Mazzucco 2016), *Nel mare ci sono i coccodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari* di Fabio Geda (Geda 2010), *Il mare nasconde le stelle. Storia vera di Remon, il ragazzo venuto dalle onde* di Francesca Barra (Barra 2016), tutti editi da grandi case editrici (Bompiani, Einaudi, Baldini&Castoldi, Garzanti). È questa la “nuova frontiera” della letteratura italiana della migrazione, come ha prontamente osservato Ugo Fracassa, che consisterebbe nel

definitivo scivolamento della persona del testimone in una dimensione di *fiction*, la sua riconfigurazione cioè come personaggio, sia pure protagonista, sancita talvolta dalla menzione del nome nel sottotitolo e sempre dalla sua obliterazione nei luoghi testuali adibiti alla manifestazione dell’autorialità (Fracassa 2017: 240).

Il migrante è informatore e garante di veridicità, ma non autore; la storia narrata è una “storia vera” di una “persona vera”, ma non è un’autobiografia, nemmeno un’autobiografia collaborativa. Ci si chiede allora, venuto meno il dato biografico relativo all’autore, ovvero la sua provenienza altra, se si possa ancora parlare di romanzi appartenenti alla letteratura della migrazione. Se si guarda a chi li ha scritti probabilmente no; se si guarda a come sono scritti forse sì, perché sono romanzi che rispettano le caratteristiche “di genere”, dal titolo “parlante”, alla narrazione in prima persona, fino alla trama che segue rigorosamente ed immancabilmente una traiettoria di migrazione che dal villaggio natale, tappa dopo tappa, termina al centro di accoglienza italiano, al raggiungimento del permesso di soggiorno, ad una, in definitiva, integrazione riuscita.

In questa insistenza su una trama “geografica” - i libri sono spesso corredati di mappe e cartine - sta forse la principale distanza rispetto alle autobiografie dei pionieri della letteratura migrante, che invece riservavano maggiore spazio alle difficili condizioni di vita dell’immigrato clandestino in Italia. Oggi sembra esserci più attenzione, o più curiosità, per le condizioni di partenza, per le cause del transito migratorio e per il transito stesso.

3. ESITI LINGUISTICI

Per quanto concerne gli esiti linguistici di queste scritture collaborative, che sono frutto di una mediazione «endolinguistica, interlinguistica, interculturale e intersemiotica» (Gnisci 1995: 509), è stata notata anzitutto la sostanziale assenza di deviazioni dallo standard. L'originalità si mostra raramente e, come ha rilevato Gabriella Cartago, tra le prime in Italia ad occuparsi del tipo di italiano degli scrittori immigrati, andrà indagata soprattutto «nelle associazioni inedite di materiali tradizionali» (Cartago 2017: 246), conseguenza di una prima importazione di nuovi pensieri e nuove immagini, che si manifestano a livello lessicale e fraseologico, ad esempio nei comparanti inediti delle similitudini («l'uomo conosceva llsnabio, la montagna che sembra la lingua della ghirba», Cozzarini/Annour 2013: 14) o nella proposizione di modi di dire e di proverbi di sapienze altre e lontane («le aspirazioni erano annegate come carte nell'acqua, si dice da noi», *ivi*: 151). Non è nella sintassi e nella morfologia che vanno cercate le innovazioni linguistiche: l'incidenza del migrante nel testo si misura principalmente sul piano lessicale e fraseologico, che viene «ripopolato e rinnovato in vitalità per l'innesto di speci esotiche» in quanto «più direttamente si lega con immaginari diversi dai tradizionali indigeni» (Cartago 2017: 244).

Altro punto fondante sono gli stranierismi, che davvero abbondano in queste opere, e in generale nella letteratura della migrazione. Talvolta sono spiegati in nota, come nel libro di Cozzarini e Annour, oppure resi comprensibili al lettore tramite una traduzione mimetizzata nel testo:

il suono di piccoli tamburelli, gli *akanzan* (Cozzarini/Annour 2013: 53);
le prime a portarmi le congratulazioni furono le amiche di mia moglie, che mi si rivolgevano con il nome onorevole di *angu*, il nuovo sposo. (*ivi*: 100).

Altre volte la spiegazione è più articolata e approfondita, come per *gaduma* e *mungar*, le due parole che danno il titolo al quindicesimo capitolo del libro di Fofana e Tamburini. La traduzione non è immediata, ma la comprensione avviene con la lettura del capitolo: il protagonista, dopo aver lasciato il Mali si trova ora in Libia e sta cercando un lavoro; presto si accorge che tutti i migranti come lui girano sempre con martello e scalpello perché l'impiego più semplice da trovare per loro è nell'edilizia e, svela il protagonista, questo lavoro «dal nome dei due attrezzi viene chiamato *gaduma* e *mungar*. Tutti conoscono queste parole in arabo.» (Fofana/Tamburini 2019: 169). Successivamente i due termini si ripresentano senza altri sostegni per l'interpretazione:

Il lavoro giornaliero era di nuovo *gaduma* e *mungar* e la sera tornavamo a casa sfiniti (*ivi*: 173);
Siamo andati assieme a fare una giornata di *gaduma* e *mungar* (*ivi*: 174).

In linea generale, gli stranierismi presenti in questi testi riguardano il campo se-

mantico della gastronomia (nomi di cibi, bevande e ingredienti tipici della cucina d'origine); della sfera religiosa (nomi di preghiere, festività, pratiche sacre, guide spirituali), dei costumi (abiti, vestiti, tessuti), delle tradizioni popolari (feste laiche, pratiche, usanze), della musica (canzoni, danze e strumenti), dell'oggettistica (manufatti, amuleti, portafortuna). Più rare sono le parole designanti giochi e divertimenti, parti della città o della casa, gergalismi (in particolare relativi al mondo della prostituzione e delle droghe).

L'inserzione di tali termini dalle lingue materne degli scrittori in opere scritte in lingua italiana è un fatto da rimarcare, essendo significativo per la storia dell'italiano e rappresentativo della storia recente dell'Italia. Si incontrano, infatti, parole provenienti da lingue con cui l'italiano non ha avuto che minimi contatti, o nessun contatto, nel corso della sua storia, tra cui il wolof, l'ewondo, l'hausa, l'igbo, il somalo, lo swahili, le cui sonorità fanno capolino nella letteratura italiana degli immigrati. Inoltre, appare evidente come l'incontro tra queste lingue e l'italiano non riguardi solo gli scrittori, ma tutti i migranti giunti in Italia. E per questo motivo sembra opportuna la proposta di Laura Ricci di riunire i forestierismi derivati dalle lingue parlate nei paesi di recente immigrazione in una apposita classe di prestiti, che la studiosa ha ribattezzato "migratismi".⁶

La letteratura della migrazione è una fonte preziosa per l'individuazione e lo studio dei migratismi, dato che gli autori sono direttamente coinvolti nel processo di aggiornamento lessicale in corso in italiano e possono perciò offrire spunti, naturalmente da verificare tramite la comparazione con altre fonti, sulla presenza di nuove parole migranti in Italia.⁷

6 Ricci ha coniato il neologismo nel 2015 con il saggio *Neoislamismi e altri "migratismi" nei romanzi di Amara Lakhous* (Ricci 2015) e l'ha poi riproposto in interventi successivi (Ricci 2017; Ricci 2019a; Ricci 2019b). Il Vocabolario online Treccani ha registrato la voce *migratismo* nel 2019 con la seguente definizione: «In linguistica, forestierismo che arriva in italiano dalle lingue dei Paesi di recente immigrazione e che si riferisce in particolare a usi, cibi, pietanze, oggetti caratteristici delle terre d'origine». Il termine è stato segnalato e accolto da Gabriella Cartago (Cartago 2018; Cartago 2020) e da Giuseppe Sergio (Sergio 2020a; Sergio 2020b). Rimando inoltre a Ferrari 2020a; Ferrari 2020b; Ferrari 2021.

7 Nel mio libro *Parole migranti in italiano* (Ferrari 2023) ho allestito un glossario di 529 migratismi ricavati in 157 opere di autori e autrici migranti. Per ogni voce, oltre alle citazioni dal corpus e alle indicazioni metalinguistiche (lingua di provenienza, classe grammaticale, campo semantico), si riportano i dati sulle recenti attestazioni di queste voci nei principali quotidiani italiani e sul web.

BIBLIOGRAFIA

- Amid 2013 = Idriss Amid, *Can the migrant speak? Problemi di (co-)autorialità in Immigrato di Mario Fortunato e Salah Methnani*, in «Scritture migranti», 7, pp. 95-124.
- Barra 2016 = Francesca Barra, *Il mare nasconde le stelle. Storia vera di Remon, il ragazzo venuto dalle onde*, Milano, Garzanti.
- Bouchane 1991 = Mohamed Bouchane, *Chiamatemi Ali*, a cura di Carla De Girolamo / Daniele Miccione, Milano, Leonardo.
- Cacciatori 1991 = Remo Cacciatori, *Il libro in nero. Storie di immigrati*, in Vittorio Spinazzola (a cura di), *Tirature '91*, Torino, Einaudi, pp. 164-173.
- Cartago 2017 = Gabriella Cartago, *Lecture interlinguistiche*, Firenze, Cesati.
- Cartago 2018 = Gabriella Cartago, *La lingua degli scrittori italiani multietnici*, in «Mondi migranti», 2/2018, pp. 223-233.
- Cartago 2020 = Gabriella Cartago, *Italiano e altre lingue. Due omografi e un neologismo*, in Mario Piotti / Massimo Prada (a cura di), *A carte per aria. Problemi e metodi dell'analisi linguistica dei media*, Firenze, Cesati, pp. 191-198.
- Comberiat 2010 = Daniele Comberiat, *Scrivere nella lingua dell'altro. La letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*, Bruxelles, Peter Lang.
- Comberiat/Mengozzi 2023 = Daniele Comberiat / Chiara Mengozzi (a cura di), *Storie condivise nell'Italia contemporanea. Narrazioni e performance transculturali*, Roma, Carocci.
- Comberiat/Van Camp 2018 = Daniele Comberiat / Bieke Van Camp, *La figura del coautore nelle letterature testimoniali in Italia*, in «Incontri. Rivista europea di studi italiani», 1, XXXIII, pp. 89-104.
- Cozzarini 2007 = Elisa Cozzarini (a cura di), *Viaggio nell'Italia dell'immigrazione. Il racconto del viaggio del Ministro della solidarietà sociale nelle regioni italiane per ascoltare le istituzioni, le associazioni e i migranti*, Milano, Società Editoriale Vita.
- Cozzarini/Kane Annour 2013 = Elisa Cozzarini / Ibrahim Kane Annour, *Il deserto negli occhi*, Portogruaro, Nuovadimensione.
- Denti 2017 = Chiara Denti, *La letteratura italiana della migrazione: un patrimonio della nazione, a che prezzo?*, in «Scritture migranti», 11, pp. 51-66.
- Di Stefano 2013 = Paolo Di Stefano, *I pesci devono nuotare*, Milano, Bompiani.
- Ferrari 2020a = Jacopo Ferrari, *Migratismi di moda*, in «Lingue Culture Mediazioni», 7, pp. 91-111.
- Ferrari 2020b = Jacopo Ferrari, *Migrazioni di parole*, in «Mondi migranti», 1/2020, pp. 207-222.
- Ferrari 2021 = Jacopo Ferrari, *Tra lessico e stile nell'italiano della migrazione*, in «Carte Romanze», 9, pp. 321-343.
- Ferrari 2023 = Jacopo Ferrari, *Parole migranti in italiano*, Milano, Milano University Press. <https://libri.unimi.it/index.php/milanoup/catalog/book/106>
- Fofana/Tamburini 2019 = Soma Makan Fofana / Alessandro Tamburini, *Quando la terra scotta. Vita di un giovane africano dal Mali al Trentino*, Ancona, Pequod.
- Fortunato/Methnani 1990 = Mario Fortunato / Salah Methnani, *Immigrato*, Roma, Theoria.
- Fracassa 2017 = Ugo Fracassa, *Nuove frontiere della letteratura italiana della migrazione*, in «Scritture migranti», 11, pp. 231-266.
- Geda 2010 = Fabio Geda, *Nel mare ci sono i cocodrilli. Storia vera di Enaiatollah Akbari*, Milano, Baldini+Castoldi.
- Gnisci 1995 = Armando Gnisci, *Testi degli immigrati extraeuropei in Italia in italiano*, in AA. VV. (a cura di), *Gli spazi della diversità*, Roma, Bulzoni, pp. 499-515.
- Gnisci 1998 = Armando Gnisci, *La letteratura italiana della migrazione*, Roma, Lilit, pp. 1-10.
- Gnisci 2002 = Armando Gnisci, *Editing (doppiaggio)*, in «Kuma. Creolizzare l'Europa», 4, pp. 1-10.

- Gnisci 2006 = Armando Gnisci (a cura di), *Nuovo planetario italiano. Geografia e antologia della letteratura della migrazione in Italia e in Europa*, Troina, Città Aperta.
- Kane/Garau 2016 = Amadou Kane / Giulio Garau, *Il sogno fasullo. Memorie di un raffinato migrante senegalese in Italia*, Formigine, Infinito.
- Khouma 1990 = Pap Khouma, *Io, venditore d'elefanti. Una vita per forza tra Dakar, Parigi e Milano*, a cura di Oreste Pivetta, Milano, Garzanti.
- Mazzucco 2016 = Melania Mazzucco, *Io sono con te – Storia di Brigitte*, Torino, Einaudi.
- Mengozi 2013 = Chiara Mengozzi, *Narrazioni contese. Vent'anni di scritture italiane della migrazione*, Roma, Carocci.
- Micheletti/Moussa Ba 1991 = Alessandro Micheletti / Saidou Moussa Ba, *La promessa di Hamadi*, Novara, De Agostini.
- Ricci 2015 = Laura Ricci, *Neoislamismi e altri migratismi nei romanzi di Amara Lakhous*, in «Carte di viaggio», 8, 115-141.
- Ricci 2017 = Laura Ricci, *Parole migrate nel lessico italiano. Neoesotismi dal blog 2G Yalla Italia*, in Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Bulzoni, pp. 127-145.
- Ricci 2019a = Laura Ricci, *Neoplurilinguismo in rete. Nuovi spazi di visibilità per le seconde generazioni*, in «LId'O. Lingua italiana d'oggi», 13, pp. 85-102.
- Ricci 2019b = Laura Ricci, *Migratismo*, in «Lingua italiana», portale online Treccani, https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/parole/Migratismo.html (ultimo accesso: 30/04/2022).
- Santagostini 1991 = Mario Santagostini, *Senza parola dopo l'esilio*, in «l'Unità», 26 agosto 1991.
- Sergio 2019 = Giuseppe Sergio, *È un paese per donne. Scrittrici migranti in lingua italiana*, in Vittorio Spinazzola (a cura di), *Tirature '19. Tuttestorie di donne*, Milano, il Saggiatore, pp. 43-52.
- Sergio 2020a = Giuseppe Sergio, *Le scrittrici migranti illuminate di futuro*, in «Lingua italiana», portale online Treccani
<https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/percorsi/percorsi_260.html> (ultimo accesso: 30/04/2022).
- Sergio 2020b = Giuseppe Sergio, *Recensione a Lingua Madre Duemiladiciannove. Racconti di donne straniere in Italia*, a cura di Daniela Finocchi, in «Italiano LinguaDue», XII, pp. 1060-1068.
- Tamburini 2010 = Alessandro Tamburini, *Quel che so di Adonai*, Ancona, Italic.

MONICA BIASIOLO

SONORITÀ INTRINSECHE E CREATE, GIOCHI
VERBALI ED ECHI DI MEMORIA
MARINETTI E LA LINGUA ARABA

In “L’Africa delle avanguardie: esplorazioni e riflessi” Stefano Colangelo ripercorre anche il *Mafarka* di Marinetti definendolo come segue:

Ecco, il *Mafarka* arabo di Marinetti – più di quanto lo stesso Marinetti abbia voluto ammettere – non tagliar di molto i ponti con l’eroe del romanzo esotico ottocentesco. Al tempo stesso, il paesaggio che lo circonda pare riprodurre in una nuova chiave l’immaginazione coloristica dei ricordi sahariani di un Fromentin, così pieni di paragoni con le tinte di Rembrandt o di Delacroix. (Colangelo 2000: 182)

E prosegue:

Marinetti sembra costruire, dunque, un’Africa ancora dominata dall’occhio e dalla misura critica dell’Europa coloniale. La separazione di due Afriche, quella araba e quella nera, gli serve come espediente autobiografico, per alimentare il mito della propria origine [...] e come allegoria, per inserire apertamente all’interno di quel mito il discorso futurista, uno dei più efficaci esempi di manifesto del Futurismo sotto specie narrativa. [...] E anche se a Marinetti l’utopia Africana, forse proprio per la sua forza di evocazione autobiografica, non sembrerà mai, nel tempo, così distante e impraticabile, essa non diventerà mai, compiutamente, un’utopia futurista; si trasformerà invece, negli anni successivi, in un’allegoria di tipi, di immagini convenzionali. (Colangelo 2000: 182)

Paesaggi africani e note di re arabi a parte, Filippo Tommaso Marinetti, padre dell’avanguardia futurista e autore, tra gli altri, del citato *Mafarka* (opera la cui uscita

desta non poco scandalo e scatena addirittura un processo contro il suo autore per oltraggio al pudore) (Marinetti 1911), nato e cresciuto da genitori italiani ad Alessandria d'Egitto, viene per forza di cose a contatto con la lingua e cultura araba fin dai primi anni di vita. Trascorre, per la precisione, i suoi primi quindici anni in terra egiziana, prima di trasferirsi, come Ungaretti, nella capitale francese. Ungaretti: pure la di lui parabola esistenziale si consumerà tra Alessandria e Parigi, cosa che gli permetterà di conoscere la letteratura francese moderna così come la poesia popolare araba, una «poesia di musica, non di colore» (Ungaretti 1982: 504; cfr. anche Spignoli 2012): «Quel vociare piano che torna, e torna e torna, nel canto arabo, mi colpiva», annota Ungaretti (Ungaretti 1982: 504)¹

Un preambolo, prima di procedere, è qui d'obbligo: esso riguarda la compresenza di primitivismo e futurismo nei primi anni del Novecento, dovuto anche – per quanto riguarda la prima tendenza artistica – agli sviluppi che proprio quello scorcio di secolo conosce in merito agli studi di antropologia, sebbene le intenzioni dell'uno saranno diverse da quelle dell'altro (cfr. sul tema, tra gli altri, Coen 2012).² Gauguin, Picasso e Matisse costituiscono la triade che segna il recupero dell'arte primitiva e, con essa, della «semplificazione delle forme e l'esaltazione dei valori plastici», mentre H. Rousseau viene «acclamato come 'primitivo moderno'» (Treccani online – *Primitivismo*). Nel 1913 il pittore ucraino Aleksandr Ševčenko pubblica *Il neoprimitivismo, la sua teoria, le sue possibilità, le sue conquiste* (Ševčenko 1913), testo capitale non solo per le avanguardie artistiche in Russia; poco prima Boccioni ha parlato nella *Prefazione al Catalogo della 1ª Esposizione di Pittura futurista* di «primitivismo futurista [...]» (Boccioni *et al.* [1912] 1971: 17), «una formula che torna in una lettera a Vico Baer di un anno e mezzo dopo, a conferma della profondità e della coerenza di una *Weltanschauung*» (Vander 2001: 135). Ma, accanto alla componente primitiva, terreno fecondo per la genesi e lo sviluppo del nuovo inizio prospettato dal futurismo, sono la storia e le configurazioni della politica coloniale a fare capolino e ritornare in alcune pagine dell'avanguardia, pagine che diventano veri e propri dispositivi di adesione ideologica. (cfr. p. es. D'Ambrosio 2013; Melosi 2013) Già in *Luci veloci. Dramma futurista in sei sintesi* (1929) la realtà rappresentata è quella di un Egitto «combattuto tra le forze coloniali europee, Italia e Gran Bretagna», con una trasformazione quindi di significato dell'immaginario africano «ancora astratto» dei primi scritti marinettiani «necessario per definire la sostanza dell'idea artistica e antropologica del Futurismo», poi assumente «un valore politico e sociale sempre più importante» (Santangelo 2020: 270) per passare dapprima a una vena malinconica di fronte a una realtà sconvolta dalla modernità europea, e infine a un uso politico

1 Sull'Africa di Ungaretti cfr., ad esempio, Zingone 2012.

2 Per quanto riguarda nello specifico la posizione di Boccioni su questo tema cfr. Vander 2001: 135 sgg. I corsivi sono presenti nei rispettivi originali.

che è un “inchino” alla politica del regime fascista nel suo essere al contempo atto di negoziazione tra futurismo artistico e futurismo politico.

Come recita il titolo della *Relazione* che Marinetti tiene in occasione dell’VIII Convegno Volta, intervento che risponde a un preciso fine ideologico (siamo in data 6 ottobre 1938), «[l]’Africa [è da considerarsi] generatrice e ispiratrice di poesia e di arti». (Marinetti 1938) Lo stesso futurismo, se si rammenta il *Manifesto*, viene collegato al noto episodio del bagno nell’«acqua fangosa» del «materno fossato» (Marinetti [1909] 1968: 9), un rito iniziatico, quasi un battesimo iconoclastico, fortemente intriso di atavicità che produce «la nuova energia, necessaria per dare vita all’esperienza futurista» la quale, a sua volta, «viene collegata al latte ricevuto dalla balia africana, ossia all’infanzia, alla sacralità delle origini e della Madre Terra». (Millefiorini 2014: 122) Alla relazione appena citata del 1938, in cui si legge anche il seguente invito: «inventare intuitivamente di sana pianta numerose nuove Afriche che siano Afriche pur non avendo nulla delle Afriche esistenti» (Marinetti 1938: 3), Marinetti aggiunge in apertura una lista significativa di opere trattanti il territorio africano e nomi di autori che dell’Africa hanno fatto poesia. Di queste cinque testi sono a sua firma:

Si distinguono in letteratura le opere di Ferdinando Martini (Africa Italiana) Edmondo De Amicis (Marocco) F. T. Marinetti (Mafarka il futurista – Gli Indomabili – Il Tamburo di fuoco – Il fascino dell’Egitto – Il Poema [africano] della Divisione 28 Ottobre) Domenico Tumiati (Tripolitania) Guelfo Civinini (Abissinia) Appellius Milanese Bruno Corra Victor Hugo Gerard [sic!] de Nerval Baudelaire Flaubert Loti Jean Lorrain André Gide Paul Morand Randau (Marinetti 1938: 3-4)

Il convegno, di cui si precisava all’atto dell’approvazione «non dovesse né far duplicato con altri Congressi di Africanistica, né sconfinare nel campo politico, ma tenersi in una sfera intermedia tra la scienza e la pratica» (Orestano 1939: 6), si svolge nei primi giorni d’ottobre, quasi in parallelo all’occupazione da parte delle truppe tedesche dei Sudeti. Soltanto tre anni prima la guerra per l’Impero che Mussolini auspica vede come teatro dei combattimenti l’Etiopia: l’impresa è ufficialmente presentata come una opportunità offerta agli italiani, di riscatto della nazione e del suo prestigio di fronte alla “vittoria mutilata”, ma anche di affrancamento dalla miseria e dalla disoccupazione, in quanto territorio, quello abissino, dipinto come «fertile di risorse e di ricchezze». (Palmieri 2015: 151) Si insiste inoltre sulla conquista appellandosi alla necessaria missione civilizzatrice dell’Italia fascista in Africa. Nel 1938, anno segnato in Italia non da ultimo dall’emanazione delle leggi razziali, la propaganda colonialista parla della necessità della sottomissione degli autoctoni ai colonizzatori, con una precisazione, quella di sottrarsi ad ogni tipo di promiscuità tra italiani e popolazione locale, che fa capire chiare intenzioni, destinate tuttavia a rimanere tali.³ Ad esaltare

3 Evidente infatti è la violenza esercitata sulla donna indigena da parte del colonizzatore. Si pensi all’immaginario tradotto in grafica ad esempio dalle cartoline coloniali di Enrico De Seta pubblicate per le Edizioni d’Arte Boeri, dove il tema dello schiavismo insieme a

l'impresa abissina, sostenendola in modo diretto c'è stato anche Marinetti che, nel suo *Poema africano*, ha sottolineato «come l'Africa sarebbe potuta divenire “ispiratrice di poesia pittura scultura musica architettura nella sua esuberante offerta di immagini colori volumi e suoni rumori”». (Marinetti 1937: 25)⁴ In una pagina dell'opera Marinetti non ha ommesso inoltre di dare una spiegazione dell'etimologia del termine abissino: «la parola abissino», scrive, «viene da *abescia* che in antico arabo vuol dire mescolanza» (Marinetti 1937: 103), non declinando una chiusa abbastanza feroce: «Tra lo scemo il pazzo e il bambino ride sempre l'Abissino quasi sembra tutto felice / se ode cantar mitragliatrice». (Marinetti 1937: 103-104) L'immagine è più che eloquente nel suo ricalcare discorsi su razzismo-identità e memoria non rari in quegli anni, fatti di fallaci equazioni e assurdi teoremi. E l'opera stessa, come ben deducibile già in incipit, è propaganda,⁵ alla pari sia di *Invito alla guerra africana. Manifesto agli scrittori e agli artisti d'Italia* (Marinetti 30/07/1935), sia di un testo come *Estetica futurista della guerra* (Marinetti 27/10/1935) sia degli appelli e delle glorificazioni come «Viva l'Italia Duce Duce Duce a chi l'Abissinia a noi tornate vittoriosi a noi a noi a noi» (Marinetti 1937: 41); ma anche di frasi celebrative di e celebranti un futuro che si vede come certo: «L'Italia avrà finalmente il suo Impero viva il Re Imperatore di Etiopia». (Marinetti 1937: 312)

Alla luce di quanto esposto finora ha fatto bene, dunque, Milena Contini a intitolare il suo studio usando il plurale per quanto riguarda il rapporto di Marinetti con l'Africa (*Le Afriche di Marinetti*, 2020), e questo non solo perché se si parla del padre del futurismo si devono prendere in considerazione diversi luoghi geografici del continente africano, ma anche per le declinazioni di volta in volta rintracciabili e riguardanti sia l'aspetto autobiografico⁶ sia quello estetico,⁷ politico e altro, declina-

quello della sensualità e del grottesco danno come risultato la stereotipizzazione della donna africana. Quest'ultima è ridotta nella serie in questione a merce, il suo corpo viene venduto e comprato, addirittura spedito come quasi un messaggio da mandare in patria a ricordo di una soddisfacente esperienza fatta. Si rimanda per approfondimenti sul tema e sui provvedimenti non da ultimo legislativi presi a proposito, tra gli altri, a Barrera 2008; Gabrielli 1997; Stoler 2002; Sorgoni 1998.

4 Il padre dell'avanguardia si era imbarcato a Napoli il 22 ottobre del 1935 per raggiungere il fronte e il *Poema africano* sarà proprio scritto «in parte sotto il fuoco di molte mitragliatrici abissine imprecise». (Marinetti 1937: 16)

5 Prima di tutto, come sottolinea Tomasello in riferimento all'opera sulla campagna d'Etiopia, «propaganda futurista. L'autore, infatti nel *Poema africano*, non svolge tanto un'esaltazione del fascismo, quanto piuttosto recupera i temi del futurismo del periodo eroico che si contrappongono alla negatività passatista del nemico». (Tomasello 2004: 118).

6 In un'intervista per le «Petit Marseillais» Marinetti dirà riferendosi a Mafarka: «La fantasia e la nostalgia morbosa che mi dà tanta tristezza, mi hanno trasportato nel paese dove sono nato». (Marinetti in Panteo 1908: 24)

7 Il riferimento va alla *coté esotica*, tuttavia differente dall'esotismo *tout-court* in quanto trattasi di un primitivismo di «impostazione aggressiva e violenta» (Santangelo 2020: 264; White 1990: 298), e dove l'elemento primitivo parla di un'atavicità originaria che solo in super-

zioni che sono testimonianza dei cambiamenti individuali e collettivi in corso, anche in seno all'avanguardia. I cambiamenti riguardano infatti prima di ogni altra cosa il movimento futurista che, a inizio degli anni Venti, muta modi e forme e non tralascia di mostrare ancora di più un preciso orientamento ideologico, nonostante dopo il Congresso fascista del maggio del 1920 si registri il famoso (sebbene brevissimo) volta spalle di Marinetti ai Fasci. Studiando gli elementi afro-mediterranei negli scritti del padre dell'avanguardia futurista anche Mikkonen osserva come la sua Africa sia un'Africa composta, dal carattere plurimo e multiforme:

As a geographic location, Marinetti's Africa is a combination of different kinds of non-European spaces set in a timeless present, in which fantastic Islamic North Africa, the Sahara, and also central Africa, the safari and the jungle seem to coexist. Many of the central personalities [...], are likewise, a mixture of different races: Arab, Berber and black. (Mikkonen 2009: 398)

Mafarka stesso porta un nome arabo africano, la cui esegesi sarebbe da ricondurre «all'ingegnosa combinazione [...] di due parole arabe dalla convergenza sinonimica» (Musella 2013: 292): trattasi del «sostantivo “mufraqui” = esplosione e [...] [del] verbo “farqa'a” = esplodere, entrambi» tratteggiati «la figura belligerante» del protagonista (Musella 2013: 292)⁸, «un eroe africano, fatto di temerarietà e di scalrezza» (Sedrak 2013/2014: 17), figura prima di avventure guerresche e iniziatiche su uno sfondo paesaggistico e un'atmosfera che non celano l'Egitto nativo marinettiano: «Qua e là i grandi minareti che avevano in alto, sul loro balconcino circolare, dei grappoli dei frutti neri oscillavano come alberi, e accanto a loro le cupole di moschee si gonfiavano rosee, simili a vele fra gli ultimi raggi tesi come rosse gomene tirate, laggiù, dal gran sole bardotto». (Marinetti [1910] 2003: 92)

Ad entrare per prima in assoluto, se si analizza il *Mafarka* marinettiano dal punto di vista linguistico, è del resto l'onomastica araba o arabeggiante in riferimento a personaggi e toponimi, come ad esempio “Tell-el-Kibir” (Marinetti [1910] 2003: 96), “Bab-el-Futuk” (Marinetti [1910] 2003: 43, 47, 54, 59, 65, 69) e “Gazr-el-Hussin”. (Marinetti [1910] 2003: 116) I personaggi portano per lo più nomi come “Fatma”, “Habibi”, “Hassan”, “Abdalla”, “Mahmud”, “Mafarka-El-Bar”, “Muktar” e “Ras-El-Kibir”, che sono nomi “ritratto”, in quanto contenitori del significato e delle caratteristiche della loro personalità secondo «un procedimento tipico della letteratura mitologica e di quella sacra». (Musella 2013: 287) Non assenti sono anche significazioni

ficie può risultare in contrasto con l'inno alla civilizzazione moderna dell'era della macchina celebrata dall'avanguardia. Un altrove, almeno nella prima fase, utopico, con cui si tenta di recuperare l'archetipo e il gesto istintivo e la primordietà dell'esperienza per esaltare l'immediatezza dell'atto creativo contro un'Europa appesantita dalla Storia. Per quanto riguarda l'Africa nello sviluppo del pensiero marinettiano cfr., tra gli altri, anche Tomasello 2004.

8 Un'ulteriore declinazione di significato sarebbe contenuta nel completamento del nome, ossia in el-Bar (“del mare”), espressione nella quale sarebbe «intuibile un richiamo al cognome dell'autore». (Contini 2020: 56 e n. 11 e 12)

erotiche, come nel caso di “Zeb-El-Kibir”, da “kibir” = grande e “zubb” = membro virile. (Musella 2013: 288) E Marinetti stesso non nega il connubio tra onomastica e personaggio quando scrive: «Egli era stato soprannominato [così], per il suo membro gigantesco, e la sua inesauribile potenza genitale lo aveva reso celebre». (Marinetti [1910] 2003: 31) Il gioco linguistico non manca poi di essere relazionale, con una creazione ben precisa di nessi e reti di coesione e implicazioni, come avviene nel caso della coppia “Mahmud” e “Biba” in cui la semantica del predatore sessuale e della sua vittima, donna che dispone pure lei di abilità amatorie, sono presenti nella scelta nominale. (Marinetti [1910] 2003: 7, 45; cfr. poi Musella 2013: 288) Accanto a questa nomenclatura, riportata in modo diretto, l’influenza della cultura e della lingua araba si nota nella presenza di termini indicanti oggetti concreti legati al territorio africano, e nello specifico a quello egiziano, riguardanti ad esempio abbigliamento, piatti tipici e presenze che popolano il paesaggio antropologico narrato, compresi costumi e tradizioni della gente che abita lo spazio narrato: “galabieh” (Marinetti [1910] 2003: 124), “hallaua” (Marinetti [1910] 2003: 82), “karamendin” (Marinetti [1910] 2003: 9), quest’ultimo nome di un dolce che Marinetti citerà anche in *Sensibilità italiana nata in Egitto* (Marinetti 1969: 203-204),⁹ mentre dell’“hallaua”, legato in modo diretto all’Egitto dell’infanzia, Marinetti parla nell’introduzione alla traduzione da lui fatta della *Germania* di Tacito e pubblicata nel 1928 (Marinetti 1928: s.p.; cfr. anche Miretti 2005: 54-55)

In *Mafarka*, il lettore trova poi più volte nominate le “musciarabie” («piccole case, tutte abbellite di musciarabie e di arabeschi ridenti» (Marinetti [1910] 2003: 35; «le viuzze dei villaggi, le cui case fanno pancia, quasi toccandosi con le loro musciarabie», 51), le finestre sporgenti di legno intarsiato tipiche dell’arte islamica, visibili ancora oggi ad esempio in molte strade del capoluogo egiziano, dove è possibile osservare ma non essere osservati;¹⁰ i bagni di Ramleh, i suk del Cairo, dove si percepisce «l’ostinata pigiatura di odori colori sapori profumi e fetori che si difendono eroicamente contro la modernità europea» (Marinetti 1933: 27) colorano invece le pagine di *Il fascino dell’Egitto*, mentre altrove viene incontro al lettore il simun, il «vento avvelenatore [che] distrusse l’esercito di re Cambise» (Tomassi 1857: 311), in Marinetti «gemente [...] di malinchonìa». (Marinetti [1919] 1968: 763) Sensi e sensazioni sono quindi coinvolti, secondo la formula simultanea della poetica futurista: odori, profumi rievocano ricordi, così come suoni, gusti e immagini impresse nella mente.

⁹ Tra gli altri testi che contengono rievocazioni biografiche si contano anche *Scatole d’amore in conserva* e *La grande Milano tradizionale e futurista*.

¹⁰ Lo stesso elemento architettonico viene citato anche in altro contesto, ossia quello della Guerra d’Etiopia, come mostra il capitolo 13 del *Poema Africano* dove, dopo aver lasciato la «diabolica atmosfera» fatta di «mitragliatrici leggere», «profondi rupi e costoni rossastri a picco, ci si sofferma sulla descrizione del villaggio musulmano Scelicot, dove «si respira la profumata ombra sacra nell’aroma bruno di alti cedri ulivi selvatici frusciare di foglie si fonde col mormorio di ruscelli tubare delle tortore azzurre in gara coi merli metallici».

Le numerose sinestesie rafforzano nei testi marinettiani le sollecitazioni sensoriali. Non è infatti un caso che la voce e la memoria dell’Africa linguistica passi anche dai suonatori di “zommarak” (Marinetti [1910] 2013: 164), così come dai «tam tami, i piatti, le derbukah e le benjoh» che prorompono «insieme in uno scoppio di suoni diversi, e le solennità di una danza grave e languida, tutta di braccia e di polsi» che impongono il loro «terrore, rallentando a poco a poco le» loro «cadenze». (Marinetti [1910] 2003: 57) Si aggiunge inoltre la voce del Muezzin provenienti dai minareti delle moschee, la visione della carnagione scura degli autoctoni e del gran Nilo con il suo corso, le pianure desertiche che sono spazi che permettono di ampliare lo sguardo e di produrre echi infiniti, ecc. Il suono è persuasione, condivisione e creazione, anche ri-creazione: sembra interessare questo a Marinetti che, come sottolinea Musella, «[p]er molti [...] [nomi] adotta specifici procedimenti paretimologici, ricorrendo a parole oscure di lingue personalmente conosciute (ma ignote ai più) che accosta a nomi conosciuti, probabilmente per compiacere la sua fantasia acustica» (Musella 2013: 286), tanto che non sarebbe sbagliato affermare, sempre secondo Musella che, con *Mafarka*, Marinetti voglia offrire «al pubblico un primo saggio di quei giochi fonetici che sostanzieranno la sua grande invenzione letteraria delle *parole in libertà*» (Musella 2013: 286), una “sillabazione onomatopeica” ricorrente e rappresentativa del linguaggio futurista.

L’edizione Luigi Ballerini del 2003, accompagnata in appendice da un glossario dei termini arabi e pseudo-arabi a cura di Mario Casari, fornisce per un’analisi linguistica di quest’opera marinettiana certamente una sintesi e allo stesso tempo un essenziale punto di partenza per ulteriori riflessioni. Anche la parte intitolata *Osservazioni preliminari* merita qui un breve accenno, in quanto è in questa che ogni generalizzazione viene considerata artificio euristico per una possibile raccolta dati della presenza linguistica africana nelle pagine marinettiane. Suddividendo per punti Casari nota infatti come «[u]n inquadramento linguistico complessivo del sistema onomastico creato da Marinetti per *Mafarka* risult[is] estremamente difficile» (Casari 2003: 321);

1) per via di termini «la cui matrice resta alquanto dubbia, se non totalmente enigmatica» (Casari 2003: 321);

2) perché «[g]li stessi nomi riconducibili a una forma araba, lo sono talvolta solo grazie ad alcune forzature e con un grande margine di incertezza» (Casari 2003: 321);

3) perché «basta cedere di poco sul criterio dell’identificazione esatta di un termine, toponimo, ecc., per trovare di tutto. [...] Inoltre lasciano ancora più perplessi certe associazioni ipotizzabili per gli antroponimi del romanzo [...]». (Casari 2003: 321-322)

Sulla base di tali premesse non si eludono nel glossario gli etimi non identificati o di difficile individuazione/interpretazione. Un primo rilevamento statistico fatto su tale raccolta di vocaboli fornisce come i seguenti risultati: etnonimi 1; nomi di cavalli 3; toponimi 19; nomi comuni 17. Gli altri, in totale 38, sono antroponimi.

Molti dei vocaboli listati da Casari sono termini riferentesi ad armi da guerra e a segni di riconoscimento del rango dei protagonisti con parallelismi non casuali (v. corrispondenze tra zoonomi e tre degli eroi). La somma totale degli etimi analizzati è dunque pari a 78 unità, di cui 18 sono etimi non identificati e 24 di derivazione o di contiguità incerta. Vengono rilevate inoltre parole provenienti ad esempio dal persiano. Adiacenze sono presenti poi con etimi usati nella lingua etiope: è il caso di Pilau, da Pilaw, «pietanza di riso variamente condito, diffusa [...] in tutto il Medio Oriente e [...] [in] Nordafrica» (Casari 2003: 327); similmente succede per Dellaloo, di cui si riconosce forse una relazione con il termine etiope Dallòl (Casari 2003: 323), e per Uarabelli-Ciarciar associato all'etiope Uarabili e Cercer (Casari 2003: 324). La sconfitta di Adua, uno degli eventi che insieme a quella di Dogali fanno sì che «[l]a letteratura coloniale italiana inizi[...] con un trauma» (Tomasello 2004: quarta di copertina), lascia del resto profondi segni in tutto il primo decennio del nuovo secolo, e nondimeno negli anni del colonialismo fascista.

La conoscenza della lingua araba appare dunque nel padre indiscusso dell'avanguardia mostrare la sua principale forza in qualità di introiezione a livello uditivo, ossia di *voce avvolgente* nel vissuto locale quotidiano. Ricordiamo la balia sudanese, ma anche i momenti ludici insieme a «compagni arabi, greci, negri, olandesi del collegio gesuita» (Marinetti 1929b) e non da ultimo l'assimilazione quotidiana – quindi ripetuta e rinnovata – dell'arabo, esperienze che sembrano forse in un primo momento giustificare l'assunto di Contini quando afferma che Marinetti dà «prova di conoscere non soltanto l'arabo standard, ma anche parole dialettali egiziane sia della zona urbana sia dell'area del Delta del Nilo». (Contini 2020: 21) Nell'appendice a *La battaglia di Tripoli*, raccolta di reportage poetici dalla guerra di Libia, Marinetti stesso non omette di informare quali siano le sue presunte conoscenze dell'arabo: «Ho vissuto in mezzo agli arabi, e parlo bastantemente la loro lingua». (Marinetti 1912: 80) Quale significato reale abbia l'avverbio aggiunto in tale frase non ci è dato sapere con certezza. Come alcune onomatopее e altrettante analogie e metafore i singoli lemmi arabi, che Marinetti conosce, «si ripetono quasi in tutte le tre opere», osserva con ragione Sedrak (Sedrak 2013/2014: 116) che analizza, insieme a *Mafarka*, *Gli Indomabili* e *Il fascino dell'Egitto*; un repertorio di immagini, quindi, tratte dal bacino della memoria marinettiana e che sarebbero vocaboli selezionati ad hoc, manipolati e alterati in questa e in quella o addirittura in più direzioni (Sedrak 2013/2014: 286) e che vengono fatti passare per un processo di translitterazione. Si tratta di epifanie del momento, stimoli “uditivi” e “visivi” che diventano rivelazioni e intermittenze: annota Marinetti in incipit allo scritto del 1933 che bastano «[i]l nome e il rullio della nave “Helouan”» per evocare «il languido ritmo navigante delle sabbie e le grandi ali di tela dei molini a vento del Mex che avevano protetto dal sole i miei giuochi infantili» (Marinetti 1933: 13-14), mentre un brevissimo scambio di battute in lingua araba viene riprodotto in *A caccia di quaglie e donne arabe*, ..., nel momento in cui Marinetti, insieme al mezzano dello Stato Maggiore inglese ivi ritratto, si reca a casa

del fratello di quest'ultimo:

- *Saidi Abdul*, - gridò la nostra guida.

- *Saidi ya Mohamed!* – rispose una voce dall'interno. (Marinetti 1927: 57).

Insieme a “Saidi” compaiono anche un vocabolo, “Shouff” (Marinetti 1927: 59), usato nel testo come onomatopea e un lemma, “Ilai”, che introduce un canto intonato di fronte alle «vaste acque oleose», «acque [che] sembravano sontuosi velluti addentati dalle fibbie d'argento della luna» del Nilo. (Marinetti 1927: 64, 65) Quella che viene offerta al lettore è quindi la mediazione di un preciso ambiente attraverso una sorta di perlustrazione sonora, in cui la lingua araba o pseudo-araba è eletta ad espressione svincolata alla scrittura originaria e ridotta – se di riduzione si può parlare – a registro narrativo e formula magica, dove suono e echi di memoria sono un tutt'uno.

Vengono alla mente, fuori dal contesto futurista, le coincidenze con l'approccio sensoriale alla realtà di Canetti, «poeta dell'intelligenza, che ignora il confine tra scienza e poesia e trasforma la letteratura in una decifrazione del mondo» (Magris 1984: 258) e che «[n]el 1976 scrive che nel suo caso c'è da considerare “l'orecchio, non il cervello, come sede dello spirito”». (Canetti 2018b: 218) Coincidenze che corrispondono tuttavia ad altrettante differenze. Per Canetti le orecchie «sono il filtro che gli consente di interpretare la realtà, di approcciarsi alle cose e soprattutto agli uomini e alle vicende del proprio tempo» (Cerulo 2021: 35-36). Come Canetti, Marinetti «si pone *all'ascolto*», «accoglie la specificità» delle cose, è in grado di riconsegnare ambienti e personaggi, immagini, e di farlo con una lingua che, sebbene voluta spuria, è «in grado di restituirle a loro stesse» (Cerulo 2021: 36, fr. Ishaghpour 2005: 36) e che mostra «una capacità [...] di cui l'ultimo custode è lo scrittore». (Cerulo 2021: 36) Si tratta della creazione di una poetica in cui entrano gli idiomi e le sfumature linguistiche di cui Marinetti si è fatto in maniera diretta o meno testimone e in cui rientrano volti e cose di cui egli ha inteso le voci; voci che possono essere spontanee, contraddittorie; voci che intrecciano esperienze personali e incontri; voci che sono registrate nella mente dello scrittore; voci ‘materiale’ e voci ‘pura astrazione’. Sono etimi, quelli usati da Marinetti e qui analizzati, che conservano e innovano, ripetono e trasformano, «in un movimento dialettico nel quale il nuovo nasce dal passato ma, lungi dal ridursi ad esso, lo investe di una luce inedita» (Raimondi 1997: 548); un sistema di sonorità grafiche, lontano da cadenze monotone, che non sarà molto diverso da quella di molti altri testi dell'avanguardia. Sono tuttavia anche lemmi che non possono non essere denominati diversamente da quello che sono volendo mediare Marinetti oggetti e quant'altro che, inediti ai più in Europa, in territorio europeo non trovano un corrispettivo linguistico né immediato né tantomeno esauriente, se non forse con parafrasi o commenti a piè di pagina.

Non vengono inseriti in nessuno dei testi citati, e per ovvie ragioni, termini scritti

in alfabeto arabo, cosa che avrebbe reso difficoltosa (se non impossibile) per il pubblico europeo, eccetto per i conoscitori ed esperti, la lettura e la comprensione del passaggio di volta in volta coinvolto, o comunque la sensorialità in esso contenuta. Siamo di fronte, come già rilevato, a varietà e continuità nelle scelte operate che fanno parlare nel caso delle pagine di Marinetti di “immigrazione linguistica” o, meglio, di “poliedricità lessicale”. Lo stesso ripropone nelle sue pagine, così come aveva del resto fatto nel *Manifesto*, «il richiamo “all’ordine” futurista, alla polifonia stilistica, al disprezzo per il sentimentalismo, alla glorificazione della guerra». (Salama 2009: 58) La creazione di una poetica dell’ascolto sarà portata avanti da Marinetti e i “suoi” nei testi successivi con l’inserimento dell’onomatopea «diretta, imitativa, elementare, realista» e quella «indiretta, complessa e analogica» (Marinetti 1914), una distinzione che il capo indiscusso del Futurismo fa «in relazione al [...] grado di astrazione dal reale, di percezione imitativa e di complessità figurativa» (Fantasia 2004: 174) di questa figura retorica.

Un lavoro come quello fatto da Casari spinge ad estendere l’ascolto anche sugli altri testi e a un’indagine più ampia, anche a livello di dato empirico, sulla presenza araba o pseudo-araba (o addirittura qualcosa di più) nella pagina marinettiana nella logica di un’istanza equitativa che permetta di misurare uso e significato di etimi come quelli oggi indagati, non dimenticando che, come nota Luigi Ballerini «*Mafarka* contiene [...] i germi essenziali della poetica marinettiana e deve accogliersi non tanto come complemento del *Manifesto*, ma come sua anticipazione» (Ballerini 2003: xxii); un’istanza, che dovrebbe anche tenere in considerazione l’avanguardia futurista in un contesto di tipo transnazionale, in dialogo anche con gli altri -ismi in terra araba, non da ultimi quelli locali, certamente su di lei, seppur in diversa misura e forse anche in modo sommerso, influenti.

BIBLIOGRAFIA

- Ballerini 2003 = Luigi Ballerini, *Introduzione* [a], in Filippo Tommaso Marinetti, *Mafarka il futurista*, a cura di Luigi Ballerini, Milano, Mondadori, pp. VII-XLVIII.
- Barrera 2008 = Giulia Barrera, *Sessualità e segregazione nelle terre dell'Impero*, in Riccardo Bottoni (a cura di), *L'Impero fascista. Italia ed Etiopia (1935-1941)*, Bologna, il Mulino, pp. 393-414.
- Boccioni et al. [1912] 1971 = Umberto Boccioni et al., *Prefazione al Catalogo della 1ª Esposizione di Pittura futurista*, febbraio 1912, in Zeno Birolli (a cura di), *Umberto Boccioni. Gli scritti editi e inediti*, Milano, Feltrinelli, pp. 13-21.
- Canetti 2018 = Elias Canetti, *Die Provinz des Menschen. Aufzeichnungen 1942-1972* (1973), tr. it. di F. Jesi: *La provincia dell'uomo. Quaderni di appunti 1942-1972*, Milano, Adelphi.
- Casari 2003 = Mario Casari, *Glossario dei termini arabi e pseudoarabi*, in Filippo Tommaso Marinetti, *Mafarka il futurista*, a cura di Luigi Ballerini, Milano, Mondadori, pp. 321-327.
- Cerulo 2021 = Claudia Cerulo, «Malato di voci». *L'archivio dei suoni di Elias Canetti*, in Miriam Carcione et alii (a cura di), *Lo scaffale degli scrittori: la letteratura e gli altri saperi*, Roma, Sapienza Università Editrice, pp. 33-49.
- Coen 2012 = Ester Coen, *Futurismo tra modernità e primitivismo*, in Sabine Schrader / Barbara Tasser (Hg.), *Futurismo al 100% = 100% Futurismus*, Innsbruck, Innsbruck University Press, pp. 23-27.
- Colangelo 2000 = Stefano Colangelo, *L'Africa delle avanguardie: esplorazioni e riflessi*, in Gian Mario Anselmi (a cura di), *Mappe della letteratura europea e mediterranea*, vol. 3, introduzione di A. Prete, Milano, Mondadori, pp. 173-187.
- Contini 2020 = Milena Contini, *Le Afriche di Marinetti. Viaggio nelle pagine africane del "barbaro" futurista*, Roma, Aracne.
- D'Ambrosio 2013 = Matteo D'Ambrosio, *Écriture manifestaire de Marinetti (1936-39). Pour une littérature corporatiste coloniale autarcique et synthétique*, in «Cahiers de Narratologie» 24, pp. 1-17, online al link <https://journals.openedition.org/narratologie/6731?lang=it#ftn58> (ultimo accesso: 24/02/2022).
- Fantasia 2004 = Rita Fantasia, *Il Futurismo. La macchina e l'arte*, in Rita Fantasia / Gennaro Tallini, *Poesia e Rivoluzione. Simbolismo, crepuscolarismo, futurismo*, Milano, FrancoAngeli, pp. 153-187.
- Gabrielli 1997 = Gianluca Gabrielli, *La persecuzione delle unioni miste (1937-1940) nei testi delle sentenze pubblicate e nel dibattito giuridico*, in «Studi piacentini» 20, pp. 83-140.
- Ishaghpour 2005 = Youself Ishaghpour, *Elias Canetti. Métamorphose et identité* (1990), tr. it. di S. Pietri: *Elias Canetti. Metamorfosi e identità* di Ishaghpour Youself, a cura di A. Borsari, Torino, Bollati Boringhieri.
- Magris 1984 = Claudio Magris, *L'anello di Clarisse. Grande stile e nichilismo nella letteratura moderna*, Torino, Einaudi.
- Marinetti 1909 = Filippo Tommaso Marinetti, *Fondazione e Manifesto del Futurismo (Pubblicato dal «Figaro» di Parigi il 20 Febbraio 1909)*, prima ed. completa in volantino, Milano, Poligrafia italiana; ristampato in Marinetti 1968, pp. 7-14.
- Marinetti 1910 = Filippo Tommaso Marinetti: *Mafarka il futurista. Romanzo africano*, tr. it. di D. Cinti, Milano, Ed. Futuriste di "Poesia".
- Marinetti 1911 = Filippo Tommaso Marinetti, *Distruzione. Poema futurista. Col Processo e l'Assoluzione di "Mafarka il futurista"*, Milano, Ed. Futuriste di "Poesia".
- Marinetti 1912 = Filippo Tommaso Marinetti, *La battaglia di Tripoli vissuta e cantata da F.T. Marinetti*, tr. it. di D. Cinti, Milano, Ed. Futuriste di "Poesia".
- Marinetti 1914 = Filippo Tommaso Marinetti, *Lo splendore geometrico e meccanico e la sensibilità*

Marinetti e la lingua araba

- numerica*, Milano, Direzione del Movimento Futurista / Stab. Tip. Taveggia (18 marzo 1914).
- Marinetti 1919 = Filippo Tommaso Marinetti, *8 anime in una bomba. Romanzo esplosivo*, Milano, Ed. Futuriste di "Poesia"; ristampato in Marinetti 1968, pp. 715-838.
- Marinetti 1922 = Filippo Tommaso Marinetti, *Gli Indomabili*, Milano, Ed. Futuriste di "Poesia".
- Marinetti 1927 = Filippo Tommaso Marinetti, *Scatole d'amore in conserva*, Roma, Ed. d'arte Fauno.
- Marinetti 1928 = Filippo Tommaso Marinetti, *Prefazione [a]*, Tacito, *La Germania*, pref. e versione di F.T. Marinetti, Milano, Istituto Editoriale Italiano, s.p.
- Marinetti 1929a = Filippo Tommaso Marinetti, *Luci veloci. Drama futurista in sei sintesi*, in «Comœdia» a. XI, n. 3 (15 marzo/15 aprile 1929).
- Marinetti 1929b = Filippo Tommaso Marinetti, *Perché Marinetti ha tradotto Tacito*, in «Arte Futurista Italiana», nr. unico, Palermo.
- Marinetti 1933 = Filippo Tommaso Marinetti, *Il fascino dell'Egitto*, Milano, Mondadori, 1933.
- Marinetti 30/07/1935 = Filippo Tommaso Marinetti, *Invito alla guerra africana. Manifesto agli scrittori e agli artisti d'Italia*, in «Gazzetta del Popolo», p. 3.
- Marinetti 27/10/1935 = Filippo Tommaso Marinetti, *Estetica futurista della guerra*, in «Gazzetta del Popolo», p. 3.
- Marinetti 1937 = Filippo Tommaso Marinetti, *Il Poema Africano della Divisione «28 Ottobre»*, Milano, Mondadori.
- Marinetti 1938 = Filippo Tommaso Marinetti, *L'Africa generatrice e ispiratrice di Poesia e Arti*. Relazione di F. T. Marinetti all'ottavo Convegno Volta. Autori e Scrittori, 3:10 (ottobre 1938), pp. 3-4.
- Marinetti 1968 = Filippo Tommaso Marinetti, *Teoria e invenzione futurista*, a cura di L. De Maria, Milano, Mondadori.
- Marinetti 1969 = Filippo Tommaso Marinetti, *La grande Milano tradizionale e futurista; Una sensibilità italiana nata in Egitto*, a cura di L. De Maria, Milano, Mondadori.
- Marinetti 2003 = Filippo Tommaso Marinetti, *Mafarka il futurista*, a cura di L. Ballerini, Milano, Mondadori.
- Melosi 2013 = Laura Melosi, *Futurismo e colonialismo: tracce letterarie*, in Diego Poli / Laura Melosi (a cura di), *I linguaggi del futurismo*. Atti del Convegno Internazionale di Studi, Macerata, 15-17 dicembre 2010, Macerata, Edizioni Università di Macerata, pp. 175-188.
- Mikkonen 2009 = Kai Mikkonen, *Artificial Africa in the European Avant-Garde: Marinetti and Tzara*, in Jan Baetens et alii, *Europa! Europa? The Avant-Garde, Modernism and the Fate of a Continent*. Berlin/Boston, De Gruyter, pp. 391-407.
- Millefiorini 2014 = Federica Millefiorini, *L'Africa di Marinetti: dall'«Egitto natale» al paesaggio futurista*, in *L'Africa secondo voi*. Atti del Seminario internazionale 11 novembre 2013, Il Cairo, Helwan University, 11-11 novembre 2013, Il Cairo, Università di Helwan - Edizione Ensemble, pp. 125-140.
- Miretti 2005 = Lorenza Miretti, *Mafarka il futurista. Epos e avanguardia*, Bologna, Gedit.
- Musella 2013 = Mario Musella, *L'eroica onomastica Africana del Mafarka il Futurismo*, in «Il Nome del testo. Rivista internazionale di onomastica letteraria», XV, pp. 285-293.
- Orestano 1939 = Francesco Orestano, *Prefazione*, in *Convegno di Scienze Morali e Storiche, 4-11 Ottobre 1938 - XVI*, vol. 1, Roma, Reale Accademia d'Italia, pp. 5-7.
- Palmieri 2015 = Mario Palmieri, *L'ora solenne. Gli italiani e la guerra d'Etiopia*, Milano, Baldini & Castoldi.
- Panteo 1908 = Tullio Panteo, *Il poeta Marinetti*, Milano, Società Editoriale Milanese.
- Raimondi 1997 = Ezio Raimondi, *Voci e intertestualità*, in «Lettere Italiane» XLIX, pp. 545-554.
- Salama 2009 = Rabie Salama, *Aspetti di cultura alessandrina in «Mafarka il futurista»*, in «Il Veltro», 53, 3-4, pp. 53-59.
- Santangelo 2020 = Thea Santangelo, *L'Egitto e la produzione afro-mediterranea di F.T. Marinetti - immagini chiave della concezione artistica, letteraria e politica del Futurismo italiano*, in Wafaa El Beih / Monica Biasiolo (a cura di), *Intersezioni tra Oriente e Occidente. La Via della*

- Seta dal (e verso il) Mediterraneo e altri itinerari*. Atti del Convegno Internazionale, Il Cairo, 6-7 luglio 2019, Il Cairo, Osiris, pp. 261-274.
- Sedrak 2013/2014 = Peter Saad Haron Sedrak, *Marinetti e l'Africa: i principi del Futurismo sullo sfondo dell'ambiente africano*, Tesi di laurea Università Ca' Foscari, Venezia, a.a. 2013/2014.
- Ševčenko 1913 = Aleksandr Ševčenko, *Neo-primitivism. Ego teorija. Ego vozmožnosti. Ego dostiženija*, Moskva [trad. it.: *Il neoprimitivismo, la sua teoria, le sue possibilità, le sue conquiste*, in «Rassegna sovietica», 1 (1977), pp. 107-116.
- Sorgoni 1998 = Barbara Sorgoni, *Parole e corpi: Antropologia, discorso giuridico e politiche sessuali interrazziali nella colonia Eritrea, 1890-1941*, Napoli, Liguori.
- Spignoli 2012 = Teresa Spignoli, «L'Africa» di Giuseppe Ungaretti, tra prosa, poesia e musica, in «Bollettino '900» 1-2 (giugno-dicembre 2012), online al link <https://boll900.it/2012-i/W-bol/Spignoli/Spignolitest.html> (ultimo accesso: 24/02/2022).
- Stoler 2002 = Ann Laura Stoler, *Carnal Knowledge and Imperial Power. Race and the Intimate in Colonial Rule*, Berkeley and Los Angeles, University of California Press.
- Tomasello 2004 = Giovanna Tomasello, *L'Africa tra mito e realtà*. Storia della letteratura coloniale italiana, Palermo, Sellerio.
- Tomassi 1857 = Giovanni Tomassi, *Un viaggio da Rieti a Costantinopoli, alla Siria, all'Egitto*, Rieti, S. Trinchi.
- Treccani online = «Primitivismo», online al link <https://www.treccani.it/enciclopedia/primitivismo/> (ultimo accesso: 14/02/2022).
- Ungaretti 1982 = Giuseppe Ungaretti, *Nota introduttiva*, in Id., *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, a cura di L. Piccioni, Milano, Mondadori, pp. 497-515.
- Vander 2001 = Filippo Vander, *L'estetizzazione della politica. Il fascismo come anti-Italia*, postfazione di P. Barcellona, Bari, Ed. Dedalo.
- White 1990 = John J. White, *Literary futurism. Aspects of the first avant-garde*, Oxford, Clarendon Press.
- Zingone 2012 = Alexandra Zingone, *Affricana. Altri studi per Ungaretti*, Caltanissetta/Roma, Salvatore Sciascia Editore.

TERZA PARTE

ITALIA-AFRICA: CONTATTO LINGUISTICO E CULTURALE

ORLANDO PARIS

SCIENZA, RAZZA E FOTOGRAFIA DURANTE IL
COLONIALISMO ITALIANO IN AFRICA:
UN APPROCCIO SEMIOTICO ALLE DINAMICHE DI
COSTRUZIONE DELL'ALTERITÀ

1. INTRODUZIONE

Perlustrare la stretta e complessa relazione che intercorre tra scienza, razzismo e fotografia durante il Ventennio fascista, vuol dire porsi in una prospettiva d'analisi che ha l'ambizione di comprendere come la nozione di "razza" abbia cominciato ad operare – durante il Ventennio, ma non solo - come un apparato concettuale in grado di veicolare "verità indimostrabili" (Pogliano 2005) e in grado di erigere un impianto ideologico capace di giustificare segregazione, provvedimenti discriminatori, leggi restrittive della libertà e deportazioni. Porsi, inoltre, con sguardo semiotico e filosofico-linguistico di fronte a questo fenomeno significa indagare i "meccanismi discorsivi" che lo hanno prodotto, in altre parole significa studiare il discorso scientifico razzista per comprenderne le dinamiche dimostrative, i postulati e le retoriche, ovvero decostruire il congegno che lo ha sorretto. Nelle prossime pagine ci concentreremo sull'analisi di due testi esemplari che ci possono aiutare a comprendere i meccanismi semiotici e filosofico-linguistici che hanno caratterizzato il discorso scientifico razzista durante il fascismo: esamineremo alcune parti di una monografia dell'antropologo fisico Lidio Cipriani e un saggio dell'antropologo fisico Guido Landra pubblicato

sulla famigerata rivista “La difesa della Razza”. Landra e Cipriani sono due tra i principali scienziati razzisti che operano durante il fascismo, ambedue firmatari del Manifesto degli scienziati razzisti e ambedue impegnati in attività di studio e propaganda razzista: Landra concentra i suoi studi principalmente sull’ereditarietà dei caratteri fisiognomici e Cipriani su quello che viene chiamato “razzismo antinerò”. Nelle prossime pagine un’attenzione particolare sarà dedicata alle immagini fotografiche: da sempre, infatti, il fattore visivo ha avuto un ruolo centrale nel pensiero razzista. Nel caso specifico del razzismo scientifico, come vedremo, le immagini fotografiche diventano una componente essenziale dei discorsi scientifico-antropologici razzisti e delle dinamiche di costruzione e visualizzazione dell’alterità.

2. SCIENZA, BIOLOGIA E RAZZISMO

Il razzismo di matrice biologica, grazie anche all’apporto di discipline sviluppatesi nella seconda metà dell’Ottocento (come l’antropologia fisica e l’eugenica), costruì una vera e propria semiotica dell’alterità. Vennero rigidamente classificati i tratti somatici umani attraverso una scomposizione dei diversi “tipi razziali”: dimensione e forma del cranio, conformazione del naso e della bocca, tipologia dei capelli, forma delle ossa e lunghezza degli arti. Queste caratteristiche fisiche erano necessarie, prima di tutto, per stabilire le differenze morfologiche tra le varie “razze umane” ma non solo; il razzismo di matrice biologica, infatti, postulava la solidarietà tra le differenze fisiche/morfologiche e le capacità psichiche /moralì, non solo la coesistenza fra le due ripartizioni, ma la relazione causale tra di loro: le differenze morfologiche determinavano le differenze psichiche. A questo si aggiungeva la trasmissione ereditaria del mentale e l’impossibilità di modificarlo attraverso l’educazione. Quella condotta dagli scienziati razzisti può essere definita, di fatto, come un’operazione di riordino: il razzismo biologico rendeva “ordinabile e classificabile” l’alterità attraverso la costruzione di un procedimento che dal dato somatico arriva a definire le propensioni intellettive; l’“altro” diventa così facilmente riconoscibile e classificabile, la sua cultura e i suoi comportamenti erano in qualche modo iscritti nel suo corpo. I protagonisti di questa inquietante “operazione epistemologica” furono principalmente accademici appartenenti a vari settori disciplinari, nello specifico antropologi fisici, zoologi, biologi, medici patologi, medici pediatri ed endocrinologi.

3. CRANI, BRACCIA, MANI, FACCE E CULTURA: DAL DATO SOMATICO A QUELLO MENTALE

Nel quinto capitolo di una delle sue pubblicazioni principali, “Un assurdo Etnico: l’impero Etiopico” (1936), Lidio Cipriani compie un’imponente ricognizione delle popolazioni africane: una serie di descrizioni che sono di grande interesse poiché mostrano il modo di operare dell’antropologia fisica e fanno emergere le dinamiche discorsive che caratterizzano la costruzione scientifica dell’alterità. Queste descrizio-

ni seguono quasi sempre la stessa metodologia: si inizia da un'analisi del territorio in cui la popolazione vive per poi passare alla descrizione dei caratteri somatici e, infine, all'osservazione etnografica. Ci soffermeremo sulla descrizione dei *Boscimani*: anche in questo caso, dopo la presentazione del territorio, Cipriani analizza i caratteri somatici di questa popolazione:

Nei Boscimani puri colpisce il colore giallastro della pelle e l'aspetto mongoloide della faccia, determinato dalla sporgenza degli zigomi e dalla piega di copertura osservabile negli occhi. Questi, anche nell'oscurità, appaiono come socchiusi, forse per l'abitudine contratta nello stare esposti, durante il giorno, ad una luce accecante. Hanno labbra prominenti, ma non tanto come i Negri. Sono spesso profatnici, ossia con denti all'innanzi. I baffi e la barba sono generalmente assenti e in ogni caso di scarso sviluppo. L'orecchio è corto e largo, talora sprovvisto di lobulo, ma con elice ben accartocciato. Il corpo è glabro. Hanno cortissimi capelli aggruppati a glomeruli, ossia piccoli ricci, con apparenti aree nude interposte [...]. La statura è bassa, e si aggira di solito fra un metro e quaranta e un metro e quarantacinque. Non mancano stature più alte, anche un metro e sessanta, e stature più basse, quest'ultime specialmente nelle donne. Ove la statura si innalza, il colore della pelle scurisce dando sicuro indizio di inquinamento bantu. Per alcuni autori la piccola statura dei boscimani è conseguenza delle cattive condizioni di vita, ma ciò è inammissibile: si tratta di un vero e proprio carattere di razza. Le mani e i piedi sono piccoli e conformati, soprattutto le prime, in un modo che ricorda qualcosa di scimmiesco. Sono mesocefali, con tendenza alla branchicefalia. Il cranio è basso, con poca evidenza della regione glabellare. Le ossa nasali sono straordinariamente schiacciate, onde il naso risulta quasi privo di dorso nella metà superiore. In complesso, hanno caratteri somatici tali da non potersi confrontare con nessun'altra razza [...]. (Cipriani 1936: 236)

L' "Altro", in questo caso il boscimano, viene reso riconoscibile attraverso una dettagliata descrizione dell'aspetto fisico. Si scompongono i soggetti e si compie un'astrazione rintracciando (costruendo) gli elementi comuni di una determinata razza. In un certo senso, come abbiamo avuto già modo di sottolineare, Cipriani effettua un'operazione semiotica: sul piano dell'espressione vengono pertinentizzate alcune categorie plastiche relative ai tratti somatici (colore della pelle, forma del naso, forma della testa, eccetera) che hanno una corrispondenza sul piano del contenuto (sulle capacità psichiche, sul comportamento culturale e sociale). Queste descrizioni vengono affiancate sempre da fotografie: non si cede mai all'esagerazione quando si accenna all'importanza che per le teorie razziste di carattere scientifico ebbe l'insistenza sul fattore visivo.



Fig. 161 - Africo Mammuto, Duomo del Kikuyu - Boscimano. King. Dente di questo tipo, si di esso molto affine al suo, si manifesta con la popolazione di zona parte dell'Africa. In questo, infatti, si ritrovano ogni particolare caratteristico in merito di questo gruppo boscimano.

Figura 1



Fig. 162, 163, 164, 165 - 120 x 120 - Mano sinistra, mano boscimano, mano destra e mano europea, ridotte proporzionalmente.

Figura 2

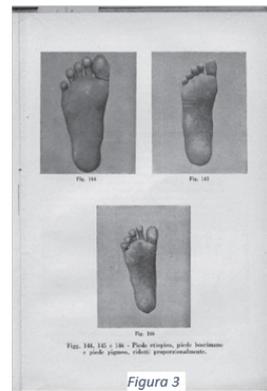


Fig. 166, 167 e 168 - Piede europeo, piede boscimano e piede europeo, ridotti proporzionalmente.

Figura 3

Nella costruzione del discorso scientifico di Cipriani, in effetti, un ruolo estremamente importante ha il materiale iconografico: la maggior parte delle immagini presenti in questo lavoro sono dei “somatotipi”, dei ritratti decontestualizzati di uomini e donne ripresi neutralmente di prospetto e di profilo, ma sono presenti anche immagini che rappresentano parti del corpo come piedi e mani (fig. 1). Tutte le fotografie sono accompagnate da didascalie, questa serve a contestualizzare il soggetto rappresentato (“razza” di appartenenza e regione di provenienza). In queste fotografie il lavoro retorico e di inquadratura posto in essere tende a ridurre la significazione dell’immagine al solo messaggio dato nel testo verbale, il quale può essere considerato come il loro commento. Di fatto, in questo contesto, l’immagine ha un ruolo preciso, serve a significare al “lettore modello” che le descrizioni dei caratteri somatici fatte dallo studioso sono esatte e infatti è presente un doppio movimento che va dalla figura al testo e dal testo alla figura (Bastide 2001): mostrando i caratteri somatici descritti nel testo verbale la figura convalida la descrizione mentre il testo verbale, spiegando il modo di lettura della figura, gli assegna un significato circoscritto (quello appunto delineato nel testo verbale) (Barthes 1985). Ma dall’analisi di queste immagini emerge anche un altro aspetto: la violenza dello sguardo oggettivante che rivela ancora di più l’atteggiamento razzista dell’antropologo fisico. I ritratti decontestualizzati di busti, ripresi neutralmente di fronte e di profilo, sono oggettivanti: gli uomini e le donne vengono rappresentati in quanto “tipi razziali”, come dei veri e propri esemplari zoologici, delle isotopie dell’alterità. Queste immagini mettono in piena luce l’aspirazione della distanza nella relazione verticale tra soggetto conoscente e oggetto conosciuto. Lo sguardo dell’antropologo è de-antropomorfizzante, il soggetto fotografato diventa oggetto, si assiste all’annullamento della persona.

Ritorniamo a questo punto alla descrizione dei boscimani fatta da Cipriani. Il passaggio successivo è quello della descrizione degli atteggiamenti culturali del popolo boscimano, descrizione a cui Cipriani arriva attraverso l’utilizzo dello strumento etnografico:

Il boscimano è cacciatore nato, come dovè esserlo l'uomo della più lontana età della pietra, del quale egli segue ancora, per buona parte, i sistemi di cattura della selvaggina. In relazione al suo genere di vita, ha sensi sviluppatissimi che altamente lo aiutano: egli è capace di distinguere, ad occhio nudo un animale anche quando a fatica un europeo riesce a distinguerlo con il cannocchiale. (Cipriani 1936: 37)

Cipriani continua la sua trattazione descrivendo organizzazione sociale, abitudini e propensione alla pittura (con scopi magici) di questa popolazione. Nella sua trattazione l'antropologo ha il fine di dimostrare quanto enunciato all'inizio del capitolo:

Nella gerarchia delle razze umane per il loro bassissimo livello mentale, coteste genti occupano senza dubbio i gradini infimi. In nessuna epoca riuscirono a migliorare le loro rozze condizioni di esistenza, onde anche oggi menano una vita inferiore [...] a quella dei nostri antenati dell'età della pietra. (Cipriani 1936: 237)

I boscimani, quindi, sono razza inferiore e questa condizione, secondo le parole dell'antropologo, è permanente. L'inferiorità del boscimano viene così cristallizzata nel tempo: l'altro è e rimarrà inferiore. A questa classificazione si arriva attraverso un discorso che mette insieme, quasi fosse una fusione a freddo, la descrizione dei caratteri somatici e l'osservazione etnografica sul campo: alle popolazioni di quell'aspetto corrispondono quelle dinamiche culturali e quelle capacità mentali e, successiva inferenza, quell'aspetto determina quelle propensioni culturali e quelle capacità mentali. Ci troviamo di fronte ad un processo logico/discorsivo di grande semplificazione che si veste di scientificità attraverso l'uso di "marche discorsive" del discorso scientifico, dei segni di riconoscimento del discorso scientifico: l'utilizzo di un lessico/metalinguaggio mutuato dalla biologia, dalla genetica e dall'antropologia; ma anche l'utilizzo della forma testuale tipica dei testi scientifici (strutture enunciative, strutture sintattiche, strutture argomentative e forme di citazione).

4. I CARATTERI FISICI DELLA RAZZA ITALIANA: "NOI" ITALIANI OPPOSTI AGLI "ALTRI" AFRICANI

Il 5 settembre 1938 esce nelle pagine de "La difesa della Razza" l'articolo dal titolo "Caratteri fisici della razza italiana" a firma di Guido Landra. A differenza del testo di Cipriani che si presenta come un lavoro scientifico, in questo caso Landra scrive un articolo di divulgazione in cui analizza i caratteri propri della "razza italiana" attraverso un confronto con le "razze africane", operazione in cui l'immagine fotografica gioca, di nuovo, un ruolo tutt'altro che secondario. Una dinamica discorsiva, quella di Landra, in cui si sostanzia la costruzione del "noi" attraverso un percorso di opposizione con "l'Altro": mediante la definizione dell'altro da "sé", si definisce il "sé", i propri valori, la propria immagine e la propria "semiosfera di riferimento" (Lotman 1985). Ma la definizione del "noi" e la costruzione dell'"altro" non è neutra, la diversità tra gli italiani e gli africani è presentata come una differenza di grado: i

primi sono descritti come superiori i secondi come inferiori. Per Guido Landra la “razza italiana” differisce dalle altre “razze” per numerosi fattori fisici alcuni dei quali riguardano l’aspetto esterno, mentre altri riguardano la particolare struttura degli organi. L’articolo inizia con l’analisi della «forma del cranio» (Landra 1938) che, per quanto riguarda gli italiani, è caratterizzata da «notevole capacità» (Landra 1938). Per questo carattere gli italiani differiscono notevolmente dalle “razze africane”, che secondo l’antropologo razzista presentano una capacità cranica molto ridotta: il massimo di questa riduzione si osserva in quelle razze che Landra definisce “primitive”, in particolare i boscimani e i pigmei. Passando all’analisi della forma della faccia degli italiani, le differenze tra gli italiani e le razze africane diventano ancora più evidenti: «Una tipica faccia italiana presenta un armonico sviluppo delle parti superiore, media e inferiore» (Landra 1938). Questo «sviluppo armonico delle varie parti» (Landra 1938) differisce notevolmente tanto dalla «microscopia» (faccia piccola) quanto dalla «macroscopica» (faccia grande) di altre razze considerate primitive. Il profilo laterale della «classica faccia italiana» viene descritto come perfettamente dritto mentre nelle “razze africane” si presenta per lo più «sporgente in avanti». Gli occhi italiani sono posti «orizzontalmente» e non sono «obliqui all’esterno o all’interno come nelle razze africane», inoltre non hanno «la classica forma a mandorla che si osserva spesso tra diversi semiti, tra i quali gli ebrei» (Landra 1938). La regione nasale, dal punto di vista razziale, è:

una delle più interessanti [...]. Un tipico naso italiano si presenta con il dorso dritto o con una leggerissima sporgenza nel mezzo di esso. La punta termina dolcemente e le ali del naso sono moderatamente sviluppate. Le fotografie mostrano quanto siano differenti i nasi nelle altre razze: si pensi al naso caratteristico del pigmeo, largo e basso e quasi trilobo. (Landra 1938)

Passando alla colorazione dei capelli, Guido Landra sottolinea come la maggior parte delle “razze extraeuropee” presentano dei capelli «molto scuri», mentre nella “razza italiana” «i tipi più caratteristici» presentano capelli chiari, per lo più biondi. Anche il colore degli occhi è molto chiaro: per l’antropologo la maggior parte degli italiani ha una colorazione azzurra dell’occhio.

Il primo dato che è utile sottolineare in questo articolo è il processo di arianizzazione della “razza italiana” che Landra cerca di attivare: il classico “tipo italiano” viene descritto come alto, biondo e con gli occhi azzurri. Altro elemento dirimente, che non può essere lasciato in secondo piano, riguarda il modo con cui Guido Landra mette in essere il confronto tra la “razza italiana” e le “razze africane”, è un confronto giocato tutto sugli aggettivi: positivi per quanto riguarda la descrizione della “razza italiana” e negativi quando si passa alla descrizione delle “razze africane”. L’italiano, secondo Landra, ha una faccia «armonica», il naso «moderatamente sviluppato» che «termina dolcemente», gli occhi «posti orizzontalmente», il mento «ben marcato» e i capelli «ondulati e morbidi»; l’africano, invece, ha la faccia «microscopica o macroscopica», il naso è «largo e quasi trilobo», gli occhi sono «obliqui», il mento «piutto-

sto ridotto» e i capelli «fortemente arricciati e lanosi».

Come già abbiamo avuto modo di sottolineare, le fotografie sono un supporto fondamentale e sono continuamente richiamate nell'articolo: «Il paragone con le fotografie degli africani mostra chiaramente come sia diversa la forma della testa nella razza italiana e nelle razze dell'africa» (Landra 1938); oppure: «Passando dal colore dei capelli, alla forma di essi, si vede chiaramente come nelle fotografie di tipi italiani da noi riportate, conformemente a quanto si osserva nelle migliori opere dei nostri grandi artisti, essi si presentano leggermente ondulati e morbidi [...]» (Landra 1938); o anche: «Le fotografie mostrano quanto siano differenti i nasi nelle altre razze: si pensi al naso caratteristico del pigmeo, largo e basso e quasi trilobo» (Landra 1938). Le fotografie, in altre parole, sono centrali nella costruzione del confronto tra italiani e africani e sono citate dall'autore come fossero un richiamo diretto alla realtà: sono la prova inconfutabile a cui Landra fa appello per mostrare le differenze che lui stesso descrive nel testo. Anche in questo caso possiamo riscontrare come si inneschi un doppio movimento tra testo scritto e testo fotografico. In questo approccio, il potere che viene conferito all'immagine fotografica è enorme: questa non "rappresenta" la realtà, ma riporta oggettivamente la "verità" di ciò che viene osservato nel documento prodotto. Ma la fotografia produce anche un altro effetto, completa il meccanismo di costruzione dell'alterità, è la fine di un processo di ingabbiamento: oltre ad essere descritta nei minimi particolari, l'alterità, attraverso l'immagine fotografica, viene visualizzata.

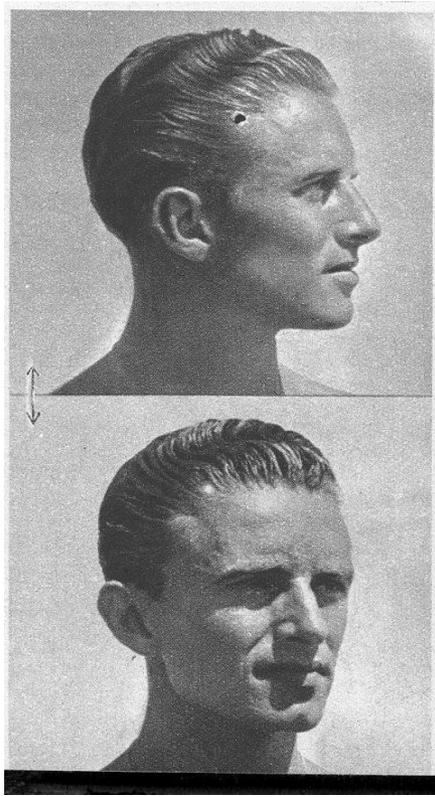


Figura 2 “S. Capo Manipololo Regaiolli Aldo, da Trento, di anni 25, cattolico. Alto m.1,77; occhi celesti; capelli biondi”.

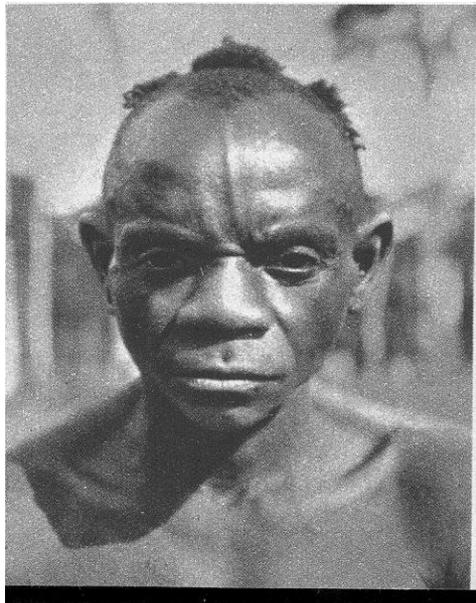


Figura 3 “Uomo di razza pigmea”

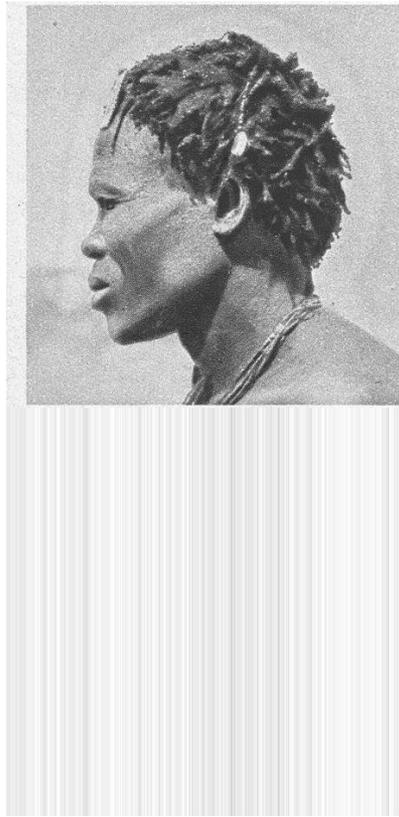


Figura 4 “Avanguardista Tanzini Walter, da Milano (ma di origine laziale), di anni 17, cattolico. Alto m. 1,75; occhi grigi; capelli biondi.

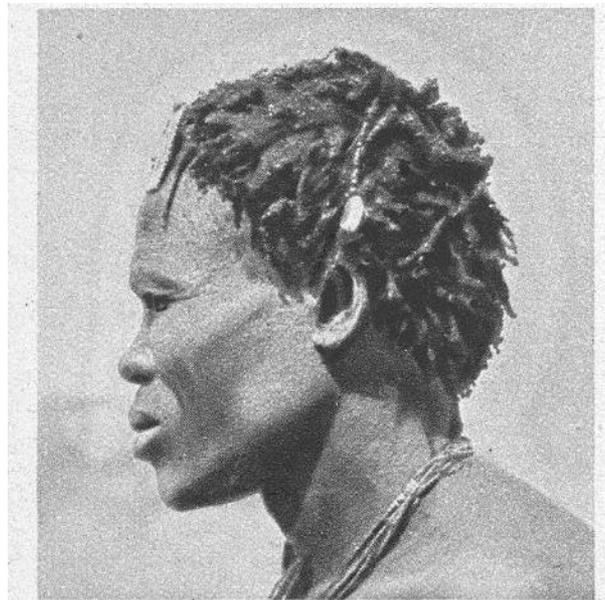


Figura 5 “Tipo Boscimano”

Bisogna inoltre soffermarsi sulle didascalie delle immagini fotografiche riportate nel testo di Guido Landra. Come si può vedere dalle immagini (fig.2, fig.3, fig.4, fig.5), prese dall'interno del testo analizzato, le didascalie dei "tipi italiani" riportano la posizione militare ricoperta dal soggetto, il nome e il cognome, la città o la regione di provenienza, la religione, l'altezza, il colore dei capelli e il colore degli occhi: «S. Capo Manipololo Regaiolli Aldo, da Trento, di anni 25, cattolico. Alto m.1,77; occhi celesti; capelli biondi». Il soggetto italiano fotografato è quindi sì rappresentativo di un'intera "razza", ma non si annulla all'interno di questa, mantiene la propria identità di soggetto di cui la "razza" è parte non esclusiva. Nella fotografia quello che c'è da osservare sono le sue caratteristiche facciali (dalle quali si può risalire alla razza di appartenenza), ma che sono le caratteristiche di un soggetto che ha un nome, un cognome, una religione, una propria posizione lavorativa (che in questi casi è quella del militare) e un luogo di provenienza. È presente, quindi, un'identità biologica e somatica, ma è presente anche un'identità sociale: quella fotografata è una persona. Discorso del tutto diverso è quello che si può fare sulle fotografie dei "tipi africani", la didascalia di queste immagini riporta solamente la razza di appartenenza: «uomo di razza pigmea» e «tipo boscimano». L'identità dell'individuo non esiste o, meglio, è un'identità puramente biologica: il soggetto in questo caso è pura "razza". Quello che osserviamo non sono quindi le caratteristiche di un individuo con una propria identità di cui la razza è parte, ma osserviamo le caratteristiche pure della razza: è un processo di disumanizzazione, viene rappresentata un'identità razziale senza persona.

5. SCIENZA, RAZZA E FOTOGRAFIA

I due testi analizzati nelle pagine precedenti pur differenziandosi per molti aspetti – in particolare per il genere a cui appartengono: il primo è un testo che si presenta come scientifico e il secondo è un testo di divulgazione scientifica - hanno diverse caratteristiche comuni, la più importante è sicuramente il modo di considerare l'immagine fotografica o, meglio, lo statuto epistemologico conferito a questo tipo di documento scientifico visivo. Entrambi gli antropologi considerano la fotografia come una prova oggettiva, un supporto in grado di riportare fedelmente, nel documento prodotto, la verità del fenomeno osservato. Questa concezione presupponeva una precisa retorica visiva che passava prima di tutto dall'annullamento della soggettività autoriale: il punto di vista dell'autore doveva essere occultato e il documento de-soggettivato. Come è possibile osservare nelle analisi condotte nelle pagine precedenti, la tecnica per rimuovere la presenza dell'autore, o per lo meno camuffarla, prevedeva l'utilizzo di una retorica visiva standardizzata che costruiva la rappresentazione fotografica come una sorta di automanifestazione della realtà. I due antropologi utilizzano per lo più fotografie di somatotipi: ritratti decontestualizzati di "tipi umani" fotografati di fronte e di profilo, delle immagini fortemente standardizzate in cui emerge chiaramente la dinamica di oggettivazione del documento. Secondo questa

impostazione – che potrebbe essere definita oggettivista – l'autorità della fotografia all'interno del discorso scientifico era enorme: l'immagine fotografica semplicemente offriva alla realtà un supporto materiale sul quale poteva manifestarsi e di fatto, come abbiamo visto, sia Cipriani che Landra citano le fotografie proprio come se queste fossero un richiamo diretto alla realtà. Naturalmente questo approccio nei confronti del materiale fotografico non è un'invenzione estemporanea dei due antropologi, ma l'esito di una specifica epistemologia positivista e di una determinata concezione del documento scientifico:

il documento (scientifico) era concepito come un dato o agglomerato estratto dalla realtà da uno studioso il quale, per garantire la scientificità della sua operazione, ha escluso dalla sua osservazione qualsiasi possibile interferenza soggettiva. Assenza di coinvolgimento con i soggetti studiati, imperterbabilità, allontanamento dalle emozioni e dai sentimenti sono dunque gli elementi chiave di questa epistemologia della distanza, attraverso la quale il documento si presenta come un'emanazione diretta, un duplicato veritiero e attendibile (Marano 2007: 38).

Con queste parole Francesco Marano (2007) sottolinea il ruolo che il documento aveva nell'epistemologia positivista della seconda metà dell'Ottocento. Sempre secondo Marano, la fotografia si è inserita in questo contesto come uno strumento di conoscenza che, grazie alla sua capacità analogica, sembrava caricare il documento scientifico di un surplus di oggettività. Dai lavori dei due antropologi emerge un'indiscutibile fiducia nell'oggettività del documento fotografico ma, allo stesso tempo, come è emerso nelle analisi condotte nelle pagine precedenti, Cipriani e Landra intervengono continuamente sui testi visivi sia attraverso la didascalia sia richiamandoli nel testo scritto: la fotografia, in altre parole, viene assunta nel discorso antropologico con tutta la sua carica di veridicità e allo stesso tempo, però, su di essa si interveniva attraverso il testo scritto, così da costruire una corrispondenza con i presupposti teorici degli autori. C'è un'incredibile contraddizione di fondo: l'immagine fotografica era considerata una prova, ma una prova sulla quale si compiva una manipolazione. È come se Landra e Cipriani sentissero la necessità di bloccare la naturale proliferazione di significati di cui l'immagine è naturalmente portatrice.

6. PREGIUDIZIO E RETORICA DELLA SCIENZA

Gli scienziati razzisti che hanno operato durante il periodo fascista hanno costruito, quindi, una vera e propria epistemologia dell'alterità (teorie, metodologie d'analisi e un determinato metalinguaggio specifico) che, in questo lavoro, abbiamo analizzato solamente in piccolissima parte, approfondendo unicamente una specifica declinazione: quella che lega biologia e antropologia fisica. Ci siamo concentrati specificamente sulle proposizioni, le argomentazioni e le generalizzazioni presenti in questi discorsi scientifici razzisti e sul ruolo che le immagini fotografiche avevano in queste dinamiche discorsive: le fotografie vengono presentate dagli antropologi come un richiamo diretto alla realtà, ma dalle analisi effettuate emerge come queste siano un

apparato simbolico estremamente complesso legato alle retoriche visive specifiche dell'epistemologia positivista, alla tradizione culturale della raffigurazione (inquadratura, profondità, direzione di lettura, ecc.) e sottoposto – nei testi analizzati - a continue rimotivazioni (Bastide 2001). Proprio sulla retorica del discorso scientifico ci sembrano di grande interesse le parole tratte da un noto lavoro di Paolo Fabbri (2021), “Retorica della scienza. Potere e dovere in un articolo di scienze esatte”:

Si sostiene spesso che la scienza sia “l'insieme degli enunciati veri” (Wittgenstein) e che lo stile scientifico sia caratterizzato da enunciati impersonali del tipo: “la sostanza A agisce sulla sostanza B”. Definire questo modo lo stile scientifico è confondere la scienza così come viene presentata nei manuali per la didattica scolastica con la realtà degli scritti scientifici che circola all'interno delle discipline della natura [...]. Il nostro obiettivo non è di proporre una teoria dello stile scientifico, ma di invitare i filosofi e i sociologi ad analizzare i testi scientifici per come sono realmente prodotti. (Fabbri 2021)

Parole, quelle di Fabbri, che spiegano bene il senso del lavoro realizzato nelle pagine precedenti: nelle analisi condotte abbiamo provato a ricostruire le retoriche, le generalizzazioni illegittime e le argomentazioni fallacie che caratterizzano un'inquietante epistemologia dell'alterità. Un lavoro che naturalmente non ha l'ambizione di essere esaustivo, «di proporre una teoria dello stile scientifico» razzista durante il Ventennio fascista, soprattutto per l'esiguità del corpus analizzato, ma che si pone degli obiettivi diversi: rendere palesi i meccanismi discorsivi patologici che caratterizzano alcuni casi esemplari di “razzismo scientifico” e mostrare «l'immenso potere che ha il 'pregiudizio' nell'orientare pensiero ed azione delle cosiddette scienze dell'uomo» (Pogliano 2005).

BIBLIOGRAFIA

- Barthes 1985 = Roland Barthes, *L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III*, Torino, Einaudi.
- Bastide 2001 = Françoise Bastide, *Una notte con Saturno*, Roma, Meltemi.
- Cipriani 1936 = Lidio Cipriani, *Un assurdo etnico: l'impero etiopico*, Firenze, Bemporad.
- Fabbri 2011 = Paolo Fabbri, *Retorica della scienza. Potere e dovere in un articolo di scienze esatte*, in Gianfranco Marrone (a cura di), *Biglietti d'invito. Per una semiotica marcata*, Milano, Bompiani.
- Landra 1938 = Guido Landra, *Caratteri fisici della razza italiana*, in «La difesa della razza», I, 3.
- Lotman 1985 = Jurij Michajlovič Lotman, *La semiosfera*, Venezia, Marsilio.
- Marano 2007 = Francesco Marano, *Camera etnografica: storie e teorie di antropologia visuale*, Milano, FrancoAngeli.
- Marrone 2001 = Gianfranco Marrone, *Corpi sociali. Processi comunicativi e semiotica del testo*, Torino, Einaudi.
- Paris 2017 = Orlando Paris, *Il discorso scientifico e la costruzione dell'Altro. Il razzismo biologico di Lidio Cipriani*, Pisa, Pacini editore.
- Pogliano 2005 = Claudio Pogliano, *L'Osessione della Razza. Antropologia e genetica nel XX secolo*, Pisa, Edizioni della Normale.

EFFETTI LINGUISTICI DELL'ODEPORICA ITALIANA
NOVECENTESCA CENTRATA SULL'AFRICA

1. INTRODUZIONE

Se il testo *Fino a Dogali* (1889) di Alfredo Oriani¹ è considerato il primo segnale della scrittura letteraria italiana centrata sull'Africa in tempi contemporanei, la letteratura odepórica della penisola incentrata sul continente nero si sviluppa notevolmente nel Novecento e soprattutto con il rilancio delle imprese coloniali, dagli anni del ventennio fascista alla fine del secolo, protraendosi anche negli anni Duemila (cfr. Akieudji 2022). Tra le figure di rilievo si possono citare, per il periodo coloniale,

1 Il volume, oltre a riferirsi alla crisi dell'Italia della sinistra storica, è volto a celebrare i primi eroi d'Africa, riferendosi all'episodio del 27 gennaio 1887, in cui circa cinquecento militari italiani, daciuti in un'imboscata di ras Alula, furono massacrati presso Dogali, in Africa orientale, un episodio la cui memoria è conservata oggi con la cosiddetta *Piazza dei Cinquecento* a Roma. Nel volume, l'autore dichiara in sostanza: «L'impresa d'Africa per l'Italia era la prima conseguenza del suo risorgimento. Potenza storicamente e geograficamente mediterranea, uscendo di sè stessa non poteva agire che in Africa; alla politica de' suoi uomini di Stato scegliere il momento più opportuno, il lido più adatto a discendervi colla più sapiente preparazione.

Ma l'Italia, scivolata dopo la morte di Cavour nelle mani di uomini meschinamente parlamentari, dovette eseguire il proprio ingresso in Africa con Agostino Depretis, volgare rivoluzionario costituzionale, che aveva contrastato accanitamente nella Camera Subalpina la spedizione di Crimea al grande statista» (pp. 399-400).

Orio Vergani, Riccardo Bacchelli, Emilio Cecchi e, a partire dal secondo dopoguerra, Ennio Flaiano, Vittorio Sereni, Mario Tobino, Alberto Moravia, Antonio Tabucchi e Gianni Celati (cfr. De Pascale 2001). Alla lettura dei testi di questi autori, si ipotizza, vista la particolarità della differenza africana, che abbiano lasciato impronte nella lingua italiana, al di là della loro portata prettamente letteraria.² Da qui l'intento del presente studio di analizzare, in una prospettiva lessicologico-semantiche e discorsiva, gli effetti dello sviluppo di questa scrittura sulla lingua italiana da un doppio punto di vista sincronico e diacronico. In tre articolazioni, lo studio intende esaminare i fenomeni di lessicalizzazione, che include l'etnonimia, e di semantizzazione dell'italiano a partire da questa letteratura odeporica, nonché gli impatti socio-mentali, ossia l'apertura graduale dell'Italia sull'Africa, l'integrazione delle realtà africane nella cultura e nell'immaginario italiano con la conseguente influenza sull'identità nazionale.

2. LA LESSICALIZZAZIONE DELLA LINGUA ITALIANA

Dal *Dictionnaire d'analyse du discours* curato dai linguisti francesi Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau, mi riferisco con il termine di *lessicalizzazione* a quanto chiamano anche '*figement*', cioè l'integrazione di un'espressione libera del discorso nel sistema della lingua (Charaudeau/Maingueneau 2002: 262). Si tratta del fenomeno linguistico in cui nuove unità lessicali (parole o espressioni) entrano a far parte del vocabolario di una determinata lingua, com'è il caso dell'italiano con i testi odeporici novecenteschi centrati sull'Africa.

Se la particolarità della letteratura odeporica è di trattare di culture diverse e lontane da quelle di origine degli scrittori, detta peculiarità presuppone, sul piano linguistico, un apporto notevole visto che la differenza spaziale e socioculturale va designata, a volte, con i termini suoi specifici, incambiabili e talvolta intraducibili. Da qui la lessicalizzazione della lingua di espressione, intesa come integrazione di nuove unità discorsive nel sistema della lingua, arricchimento terminologico di un codice linguistico.

Il fenomeno è vecchio in Italia e risale a tempi remoti, perché, come dichiara Carlo Marcato « il dato linguistico più rilevante e appariscente della letteratura odeporica del Cinquecento è certo costituito dagli apporti lessicali che si addensano proprio nel periodo indicato » (Marcato 2002: 305). Nel caso della scrittura letteraria italiana sull'Africa questa lessicalizzazione si verifica in primis con l'etnonimia. Si tratta del fenomeno linguistico di assorbimento o integrazione dei termini delle lingue africane nella lingua italiana per la designazione di elementi socioculturali vari dello

2 Non va dimenticato però il contributo degli altri discorsi (giornalistico e cinematografico soprattutto) a questo fenomeno di arricchimento della lingua italiana con termini delle lingue africane, ancora che tante cronache dei cosiddetti inviati speciali in Africa sono passate poi a testi letterari, con figure di giornalisti-scrittori quali Dino Buzzati, Curzio Malaparte, Alberto Moravia ecc.

spazio africano rappresentato. Sono nomi di popoli, come *dogon* e *matabele* (entrati nella lingua italiana nel 1957, cfr. De Mauro/Mancini 2001),³ *malinke* (termine entrato nell'italiano nel 1941, *Ibid.*), *kakongo* e *kakwa* (entrati nell'italiano nel 1955, cfr. *Ibid.*),⁴ con i conseguenti aggettivi. Sono anche nomi indicanti realtà tipiche come *brousse*, *pagne* e *safari* (entrati rispettivamente nell'italiano nel 1954, 1958 e 1955, cfr. *Ibid.*). Sono infine espressioni come *prix de brousse* (Moravia 1981 : 189), *taxi de brousse* (Celati 1998 : 44) usate nei testi.

Tre fenomeni sono da evidenziare in questi testi di viaggio; innanzitutto si nota che l'integrazione di nomi africani nella lingua italiana segue la traiettoria dei viaggi e degli avvenimenti storici e soprattutto la cronologia degli scambi tra l'Italia e le varie regioni del continente. Ad illustrazione si osserva che i nomi riferiti all'Africa Mediterranea ed Orientale sono entrati nel vocabolario dell'italiano nella prima metà del Novecento mentre la stragrande maggioranza dei termini riferiti ad altre regioni del continente (Africa Occidentale e Centrale soprattutto) è entrata nella stessa lingua italiana a partire dal 1954-55. Se il nome keniota *Masai* è entrato nel 1902 e quello egiziano *mastaba* è integrato nel 1938, *safari* riferito all'Africa equatoriale è arrivato piuttosto nel 1955 (cfr. *Supra*).

In un secondo momento, si osserva una lessicalizzazione di circostanza, volta essenzialmente alla costruzione testuale, con termini usati solo nei testi letterari e mai entrati definitivamente nella lingua italiana, come per esempio *taxi de brousse*, (cfr. Celati *cit.*), *féticheur* (Moravia 1981: 55), *prix de brousse* (espressione usata nel testo moraviano in una formula di bilinguismo, come detto originale locale da cui il narratore ottiene la voce italiana *prezzo di boscaiglia*, usata contemporaneamente). Si capisce chiaramente che l'intento degli scrittori è di far uso di una terminologia e di espressioni tipiche nei loro testi per darci un colore e una risuonanza particolari e autenticamente africani.

Il terzo fenomeno concerne il fatto che alcuni termini vengono prima italianizzati nel discorso letterario e poi ripresi più tardi nella loro voce originale africana, integrata definitivamente nella lingua italiana. L'esempio più illustrativo è quello di *dogon* che compare con la voce italianizzata *dogoni* nei racconti moraviani degli anni '50 e '60, riuniti nel volume *A quale tribù appartieni ?* (1972: 112) con conseguente

3 I Dogon sono il popolo più conosciuto del Mali, in Africa Occidentale, per la sua ricchezza antropologica, popolo noto anche attraverso gli studi dell'etnologo francese Marcel Griaule, uno dei cui volumi più conosciuti su questo popolo maliano è *Dieu d'Eau: entretiens avec Ogotemmêli* (Paris, Fayard, 1948). Si veda anche in proposito Marco Aime, *Diario dogon*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000. I Matabele sono un popolo dello Zimbabwe, in Africa meridionale.

4 I Malinke sono un popolo dell'Africa dell'Ovest, diviso tra il Mali, la Costa d'Avorio, la Guinea e il Senegal. I Kakongo sono un popolo del Congo (Brazzaville) e precisamente della regione del basso Congo, mentre i Kakwa sono popolazioni dell'Africa Orientale stanziate tra il Sudan, la Repubblica Democratica del Congo e l'Uganda.

aggettivo *dogone* (*paese dogone*, *cosmogonia dogona*, *donne dogone*, rispettivamente alle pagine 113, 115 e 114), per poi diventare *dogon* nei testi tardonovecenteschi (cfr. Celati *cit.* : 76).

Quest'ultima constatazione introduce anche alla semanticizzazione della lingua italiana con la frequenza dell'Africa da parte degli scrittori e i discorsi letterari ad essa relativi.

3. LA SEMANTICIZZAZIONE DELL'ITALIANO

La semanticizzazione si riferisce all'attribuzione di un significato ad un segno linguistico o meglio ad un significante vago, ancora sprovvisto di contenuto semantico. E si può anche parlare di risemanticizzazione, ossia l'attribuzione di nuovi significati ad un termine o un'espressione già presente in una lingua.⁵

In quest'ottica si può dire che l'odeporica novecentesca ha contribuito a attribuire significati ad alcuni termini riferiti a realtà africane, però entrati parecchio prima nella lingua italiana. Le ricerche condotte in proposito mi hanno permesso di constatare, per esempio, che il termine *guaritore*, anche se risulta da *Lo Zingarelli (2020) Vocabolario della lingua italiana* come entrato nel lessico dell'italiano nel 1363 (uguale per il *Devoto Oli della lingua italiana* (2004) che indica come data d'ingresso il sec. XIV), detto termine è rimasto a lungo sprovvisto di significato.

A prova, il termine non compare nel *Vocabolario universale della lingua italiana* del 1849, né nel *Vocabolario degli accademici della Crusca* del 1893, neppure nel *Vocabolario etimologico della lingua italiana* del 1907. Il fatto che si ritrovi nel *Dizionario universale della lingua italiana* del 1887 convince a sufficienza del suo ingresso nell'italiano scritto solo negli ultimi decenni dell'Ottocento, anche se sempre sprovvisto di definizione o spiegazione. Le uniche indicazioni fornite dal suddetto *Dizionario universale* del 1887 a proposito di questo lessema sono le seguenti : « verb. m. di guarire. «Il Pastòr guaritore degl'idròfobi» Non com. ». Queste indicazioni mostrano che il nome è derivato dal verbo *guarire* e che la cultura italiana lo intende unicamente nel senso che prende nell'espressione o il sintagma nominale menzionato, senza precisa e chiara spiegazione.

Solo nel *Vocabolario Zanichelli della lingua italiana* del 1970 appare il termine con l'indicazione della voce femminile e con due definizioni : « 1. Chi opera una guarigione 2. Chi pretende di avere la capacità di guarire varie malattie valendosi di mezzi empirici, o non scientificamente riconosciuti ». Il fatto che si ritrovi anche nel *Dizio-*

5 Il fenomeno di risemanticizzazione di termini esistenti nella lingua risale a tempi remoti nella letteratura italiana. Basti pensare a uno dei maggiori contributi linguistici del Dolce Stil Nuovo, ossia la modifica del significato delle parole *gentile* e *gentilezza* « che, adoperate prima di loro a indicare « nobiltà di nascita » (erano, addirittura, i termini tecnici degli statuti), acquistarono, nella loro lirica, un significato pregnante difficilmente traducibile, in quanto diventarono i termini usati a dire quell'insieme di alte virtù che costituiva la donna ideale e che distingueva l'uomo nato a capirla, amarla, « lodarla » (Petronio, 1972:85).

nario illustrato della lingua italiana Devoto-Oli del 1971 con la stessa voce femminile (-trice) e una definizione simile a quella dello *Zanichelli*, «Persona che si attribuisce il potere di guarire, curando empiricamente e abusivamente i malati », basta a convincere del fatto che è la frequenza dell’Africa tra primo Novecento e anni ’50-’60 ad aver permesso alla cultura italiana di attribuire al termine un significato chiaro, ispirato indubbiamente alla figura africana del *guaritore tradizionale* (medico delle società tradizionali). Una realtà molto diversa dalle tradizionali figure italiane di ‘fattuchiere/fattuchiera’⁶, indicanti ‘chi fa pratiche magiche e di stregoneria’, e corrispondenti alle voci odierne di ‘mago’ e ‘stregone/strega’.

Un altro termine studiato in questa sede è quello di *safari*, entrato nel lessico dell’italiano nel 1907 (De Mauro/Mancini, *cit.*) da una voce swahili e di origine araba, e in seguito nel 1927 dall’inglese, anche se, come precisa lo stesso *Dizionario Parole Straniere nella lingua italiana*, il suo significato chiaro di « 1. spedizione di caccia grossa , anche a scopo turistico, effettuata nelle regioni dell’Africa tropicale ed equatoriale ; *organizzare un s. in Kenya* 2. l’insieme degli uomini, degli animali e dell’equipaggiamento che fanno parte di tale spedizione » arriverà piuttosto dagli scritti di Alberto Moravia nel 1955. Questo può spiegare il fatto che i Vocabolari Zanichelli odierni hanno ritenuto piuttosto il 1955 come anno d’ingresso del termine nella lingua italiana, mentre i Devoto-Oli precisano vagamente per la stessa data d’ingresso « Sec. XX ».

Altro punto degno d’interesse qui è il passaggio nella lingua italiana dal termine *negri* (oggi non solo superato ma spreggiativo) a *neri* per la designazione degli abitanti dell’Africa Subsahariana. Il termine *negro* risulta vecchissimo nella lingua italiana e risale al 1532 secondo i Vocabolari Zanichelli. Si nota che fino alla metà del Novecento, l’italiano ha fatto uso del termine « negro », come emerge dall’Enciclopedia italiana Treccani del 1934. Vi si legge quanto segue a proposito della parola:

In Francia è ancora usata abbastanza spesso per I Negri d’Africa, la denominazione, sorta appunto in quel paese, di Negri Occidentali, in contrasto con quella di Negri Orientali, che dovrebbe designare la popolazione scura dell’arcipelago Malese e della Melanesia : questa locuzione non è stata mai molto presente fra noi e di solito nelle scuole italiane I Negri occidentali o africani sono chiamati semplicemente Negri.

Per Negri si devono intendere, antropologicamente parlando, tutte quelle popolazioni dell’Africa, che non appaiono strettamente congiunte né con le popolazioni del nord del Sahara e dell’Africa orientale settentrionale (popolazioni di tipo cosiddetto «camitico», fra cui ricordiamo, solo per esemplificazione, i Berberi, i Libici, gli Egiziani, gli Abissimi, i Galla, i Somali) né con le popolazioni di piccola statura, i cosiddetti Negrilli delle regioni centro-occidentali, né coi cosiddetti Boscimani del sud.

6 Queste figure tradizionali sono ancora presenti nella società italiana primonovecentesca, come emerge, per esempio, dal romanzo *Vino e pane* di Ignazio Silone (1955).

Si nota anche che tutti volumi odeporici del primo Novecento fanno uso dello stesso termine, inclusa la voce aggettivale, come si nota nei volumi *Io povero negro* (1929), *Sotto i cieli d'Africa* (1935) e *45° all'ombra* (1935) di Orio Vergani, senza dimenticare *Mal d'Africa* (1935) di Riccardo Bacchelli. Solo con gli scritti di Moravia negli anni 50 e '60 si comincia a leggere « Africa nera » e da quest'espressione l'italiano passerà via via all'espressione « Neri d'Africa », abbandonando la voce « Negri ».

Si può osservare, con questo fenomeno, non solo una migliore concettualizzazione delle realtà africane, ma anche un miglioramento della percezione del continente, tutte dimensioni che hanno un effetto sulla stessa identità italiana.

4. DAI CONTRIBUTI LINGUISTICI ALLA TRASFORMAZIONE DELL'IDENTITÀ ITALIANA

I fenomeni evidenziati nella lingua italiana con l'odeporica novecentesca sull'Africa hanno contribuito non solo alla dinamica evolutiva della lingua italiana, ma anche ad un'assimilazione delle realtà africane con nozioni e concetti meno discriminatori: il che è significato anche il passaggio ad un'Africa vissuta, condivisa e concreta, meno immaginaria.

Da una parte, gli apporti lessicali e semantici dallo spazio e dalle culture africane hanno avuto un ruolo non trascurabile nella costruzione della lingua italiana contemporanea, soprattutto che, come osserva De Mauro, « l'italiano non è stato creato – non si poteva creare – certamente con un'operazione artificiosa, individuale. È [stata] necessaria una cordialità di generazioni. » (Camilleri/De Mauro 2014: 36). Al di là della dinamica tipicamente linguistica, il passaggio dall'italianizzazione di alcuni termini africani alla loro integrazione nella voce africana denota un uso meno astratto e più autentico dei concetti del continente. Uno dei punti più positivi di detta evoluzione potrà anche essere il passaggio dalla concezione istituzionale dell'Africa come un paese, come si legge nell'*Enciclopedia Treccani* del 1934 citata sopra, a quella di un continente con popoli e paesi diversi. Un cambiamento di prospettiva geografica che non va separato dall'ondata delle indipendenze degli anni Sessanta da cui è nata la stragrande maggioranza delle nazioni africane odierne.

Detto cambiamento non è andato però di pari passo con certa perdurante percezione mentale italiana degli Africani come tutti uguali e appartenenti ad una sola cultura. In un saggio del 1998, Roberto Francavilla osservava ancora come gli Africani, visti dall'Italia, sembrano tutti uguali e molto lontani, una lontananza più mentale che geografica e un somigliarsi che viene unicamente dallo «sguardo italiano». ⁷ Un fenomeno che obbedisce anche a qualche logica dei viaggi nell'alterità e delle percezioni umane, visto che, a detto di Donatella Capodarca (1994 : 10) : «Secondo ogni

⁷ Roberto Francavilla, «Visti da qui », in *Il gallo silvestre*, Numero 10, marzo 1998, pp. 9-24.

teoria dell'evoluzione della società, è l'esperienza del viaggio reale, lungo e breve, con la sua forma antropologica, a precedere il viaggio immaginario, raccontato in storie che potrebbero essere state semplicemente una « mutazione » - amplificatoria, combinatoria – dell'esperienza reale ». Una stereotipia persistente che giustificherebbe titoli di recente pubblicazione come *L'Africa non esiste* (2014) di Gianni Biondillo, volume nel quale lo scrittore si schiera contro questa perdurante falsa immagine degli Africani come popolo omogeneo e unico, con una cultura uniforme.

D'altra parte, l'apertura linguistica e culturale dell'Italia al mondo africano attraverso i volumi odepurici del Novecento ha concorso alla trasformazione dell'identità italiana. A guardarci da vicino, l'integrazione dei termini e concetti africani (aggiunta all'apertura verso altre culture) ha avuto come effetto un mutamento dei sentimenti degli Italiani nei confronti degli altri popoli, con una maggiore disposizione alla comprensione e all'accoglienza della differenza umana e culturale. I viaggi raccontati, oltre alla trasformazione della lingua e della stessa identità linguistica, hanno simboleggiato conoscenza di altre realtà, di altre forme di vita, di altri sistemi di valori identitari, portando nella cultura e nella mentalità italiana « il valore simbolico della migrazione, dello spostamento, dei suoi effetti in termini di contatto con gli altri, di scontro e di dialogo, di costruzione dei nuovi modi di essere » come nota Massimo Vedovelli (2011: 21), aggiungendo che « è difficile pensare all'Italia senza considerare nell'immaginario e nell'attualità storica, il suo volto migrante » (*Cit.* : 19). Questo vale a dire che non sarebbe del tutto trascurabile il contributo della scrittura odepurica sull'Africa nel passaggio graduale dell'Italia, nella seconda metà del Novecento, ad uno dei paesi più accoglienti delle alterità provenienti da vari orizzonti e oggi in maggioranza dall'Africa.⁸ Detto passaggio è segno di una maturazione umana del paese, con un senso più elevato di tolleranza (e talvolta simpatia) nei confronti della differenza, al punto che alcune comunità africane siano oggi fra le più numerose in Italia.⁹

8 Lasciati da parte l'immigrazione clandestina e i governi estremisti o radicali di questi ultimi anni, l'Italia è stata per molto tempo, a parer mio, uno dei rarissimi paesi europei ad agevolare considerevolmente le condizioni di studio a studenti stranieri regolarmente giunti nel suo territorio, alla pari degli stessi studenti nativi italiani, con borse di studio offerte sulla base della qualità del lavoro accademico e dell'insufficienza dei redditi familiari sin dai primi anni. Ne hanno beneficiato tanti studenti africani entrati regolarmente in Italia.

9 Se la popolazione straniera in Italia ammonta complessivamente a 5 193 669 unità al 1° gennaio 2022, il Marocco figura al primo posto della graduatoria come principale paese di origine dei giovani cittadini (stranieri) che frequentano la scuola italiana con il 21,5 per cento del totale (cfr. *Rapporto ISTAT 2022*, p. 196, link www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2022/capitolo_3.pdf).

5. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

L'odeporica novecentesca centrata sull'Africa, oltre a contribuire alla dinamica della lingua italiana e alla trasformazione dell'identità linguistica del paese, ha favorito una maggiore apertura dell'Italia all'Africa e dell'Africa all'Italia, il tutto partito dai tempi precoloniali, ma accelerato con le vicende coloniali della penisola nel continente. Non solo si sono intensificati gli scambi tra le due entità geografico-culturali ma anche si è pervenuti oggi ad un'Italia multietnica e multiculturale con una forte presenza di lingue immigrate fra cui le lingue africane (cfr. Bagna *et al.* 2004). Se Benedetta Baldi e Leonardo Savoia (2016 : 224) dichiarano che « il repertorio linguistico della società italiana si è ulteriormente arricchito, includendo oltre alle varietà di italiano, ai dialetti e alle varietà alloglotte storiche, anche le varietà degli immigrati recenti, dall'arabo al cinese, all'albanese, al rumeno », resta di maggiore importanza l'effetto degli intrecci linguistici e culturali nei rapporti politico-economici tra l'Italia e l'Africa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Akieudji 2022 = Colbert Akieudji (a cura di), *L'Africa nella letteratura italiana (post)coloniale. Memoria, percezioni e rappresentazioni*, Firenze, Franco Cesati, 2022.
- Aime 2000 = Marco Aime, *Diario dogon*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000.
- AA.VV. 1849 = AA.VV. *Vocabolario universale della lingua italiana*. Edizione eseguita su quella del Tramater di Napoli con giunte e correzioni per cura del Pr. Bernardo Bellini, prof. Don Gaetano Codogni, Antonio Mainardi, Volume quarto, Mantova, editori Fratelli Negretti.
- Bacchelli 1935 = Riccardo Bacchelli, *Mal d'Africa*, Milano, I Fratelli Treves.
- Bagna / Barni / Siebetcheu 2004 = Carla Bagna – Monica Barni – Raymond Siebetcheu, *Toscane favelle. Lingue immigrate nella provincia di Siena*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Baldi / Savoia 2016 = Benedetta Baldi – Leonardo Savoia, *Le differenze linguistiche e le lingue minoritarie nella società attuale*, in «Studi di Linguistica teorica e applicata», Anno XLV, 2016, Numero 2, pp. 211-143.
- Biondillo 2014 = Gianni Biondello, *L'Africa non esiste*, Parma, Ugo Guanda.
- Camilleri / De Mauro 2013 = Andrea Camilleri – Tullio De Mauro, *La lingua batte dove il dente duole*, Roma-Bari, Laterza.
- Capodarca 1994 = Donatella Capodarca, *I viaggi nella narrativa*, Modena, Mucchi Editore.
- Celati 1998 = Gianni Celati, *Avventure in Africa*, Milano, Feltrinelli, 1998.
- Charaudeau / Maingueneau 2002 = Patrick Charaudeau – Dominique Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil
- De Mauro / Mancini, 2003, Tullio De Mauro – Marco Mancini, *Dizionario Parole straniere nella lingua italiana*, Milano, Garzanti-Linguistica.
- De Pascale 2001 = Gaia De Pascale, *Scrittori in viaggio. Narratori e poeti italiani del Novecento in giro per il mondo*, Torino, Bollati Boringhieri.

- Devoto / Oli 2004 = Giacomo Devoto – Gian Carlo Oli, *Dizionario Devoto Oli della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier.
- Devoto / Oli 1971 = Giacomo Devoto – Gian Carlo Oli, *Vocabolario illustrato della lingua italiana*, Milano.
- Flaiano 2000 (1a ed. 1947) = Ennio Flaiano, *Tempo di uccidere*, Milano, RCS Libri.
- Francavilla 1998 = Roberto Francavilla, *Visto da qui* in «Il gallo silvestre», Numero 10, pp. 9-24.
- Griaule 1948 = Marcel Griaule, *Dieu d'Eau : entretiens avec Ogotemméli*, Paris, Fayard
(document produit en version numérique par Pierre Palpant, collaborateur bénévole, link http://classiques.uqac.ca/classiques/griaule_marcel/ogotemmeli_dieudeau/ogotemmeli_dieudeau.html)
- Istat 2022 = Istat, *Rapporto ISTAT 2022*, link www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2022/capitolo_3.pdf
- Istituto della Enciclopedia italiana 1934 = *Enciclopedia italiana*, Istituto della enciclopedia italiana.
- Marcato 2002 = Carla Marcatò, *Aspetti linguistici dell'odeporica cinquecentesca*, « *Bollettino del CIRVI* », n°46, luglio-dicembre, Anno XXIII, Fascicolo II, pp. 305-315.
- Moravia 2001 = Alberto Moravia, *A quale tribù appartieni ?*, Milano, Bompiani.
- Moravia 2000 = Alberto Moravia, *Lettera del Sahara*, Milano, Bompiani.
- Oriani 1889 = Alfredo Oriani, *Fino a Dogali*, Milano, Libreria Galli di Chiesa e Guindani. Ed. digitale: 12/12/2006, link <http://www.braidense.it/dire/dogali/pages/374.html>
- Petròcchi 1908 = Policarpo Petròcchi, *Dizionario universale della lingua italiana*, Milano, Fratelli Treves Editori.
- Petronio 1972 = Giuseppe Petronio, *Lattività letteraria in Italia*, Palermo, Palumbo.
- Sereni 1998 (1a ed. 1947) Vittorio Sereni, *Diario d'Algeria*, Torino, Einaudi.
- Silone 1955 = Ignazio Silone, *Vino e pane*, Milano, Mondadori.
- Tabucchi 2006 (1a ed. 1981) = Antonio Tabucchi, *Il gioco del rovescio*, Milano, Feltrinelli.
- Tobino 1955 = Mario Tobino, *Il deserto della Libia*, Milano, Mondadori.
- Vedovelli 2011 = Massimo Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci editore.
- Vergani 1929 = Orio Vergani, *Io povero negro*, Milano, Fratelli Treves Editori.
- Vergani 1935 = Orio Vergani, *45° all'ombra. Dalla città del Capo al lago Tanganica*, Milano, Fratelli Treves Editori.
- Vergani 1936 = Orio Vergani, *Sotto i cieli d'Africa. Dal Tanganica al Cairo*, Milano, Fratelli Treves Editori.
- Accademia della Crusca 1893 = Accademia della Crusca, *Vocabolario degli accademici della Crusca*, Volume VII, quinta impressione, Firenze, Tipografia Galileiana di M. Cellini E.C.
- Zanichelli 2020 = Nicola Zanichelli, *Lo Zingarelli 2020. Vocabolario della lingua italiana*, Milano, Zanichelli.
- Zanichelli 1970 = Nicola Zanichelli, *Vocabolario della lingua italiana*, Milano, Zanichelli

WAFAA EL BEIH

SUL TEATRO ITALIANO IN EGITTO
NEL XIX SECOLO
IL CASO DELLE PUBBLICAZIONI DI JAMES SANUA

1. PREMESSA

Il presente intervento mira a focalizzare il contributo dei commediografi teatrali italiani in Egitto,¹ a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, con riferimento particolare alle pubblicazioni rinvenute di James Sanua, lo scrittore poligrafo italo-egiziano

1 La presenza italiana in Egitto risale a tempi remoti: già prima delle Crociate, le navi italiane erano frequenti nel porto di Alessandria, a dispetto dei papi e dei concili che proclamavano illeciti i rapporti commerciali con gli infedeli. Come già rilevato da una vasta bibliografia sulle relazioni commerciali tra l'Egitto e l'Europa medievale, oltre tremila commercianti europei, di cui due terzi erano italiani, esercitavano, attorno al 1187, le loro attività ad Alessandria; anche al Cairo e a Damietta inoltre vivevano commercianti veneziani, genovesi, pisani, tutti sotto la protezione dei rispettivi Consoli. si può parlare di una vera colonia italiana ben inserita nella vita sociale ed economica dell'Egitto solo più recentemente, con le riforme di Mohammed Ali che nella prima metà del XIX secolo iniziò la modernizzazione del paese. In terra d'Egitto, la comunità italiana diede vita a numerose iniziative culturali di alto profilo. Ricordiamo, solo per fare qualche esempio alessandrino, il museo greco-romano (1891), fondato da Giuseppe Botti, la Società archeologica (1893), l'Università popolare libera (1901), la cui prima solenne seduta ebbe luogo il 26 maggio al teatro di Zizinia, e il Conservatorio di musica (1902). Vari sono i contributi degli studiosi e degli storici europei, dedicati ai rapporti fra l'Egitto e l'Europa medievale. Si vedano, ad esempio, Ashtor (1969, 1976), Belard (1973, 1980, 2001, 2006), Cahen (1955, 1964, 1983, 1997), Citarella (1967, 1977), Garcin (1999), Udovitch (1971).

che ebbe un ruolo molto importante nella nascita e nello sviluppo del teatro egiziano.

In terra d'Egitto, nel 1841 venne allestita, ad Alessandria, la prima opera italiana, *L'elisir d'Amore*, di Donizetti; nella stessa città venne poi formata una compagnia italiana che recitava le commedie di Goldoni. Nel 1847 il teatro italiano d'Alessandria divenne parte integrante della scena teatrale locale tanto che fu messo sotto il controllo del consiglio comunale della città. Nel dicembre del 1864, il Teatro Zizinia fu il primo teatro ad essere inaugurato ad Alessandria d'Egitto, sotto il governo del Khedivè Ismail e ospitava soltanto compagnie straniere, soprattutto quelle italiane. Nel 1865 Alessandria vantava almeno altri tre teatri: Vittorio Alfieri, Rossini e Vittorio Emanuele.²

La diffusione della lingua italiana nella società egiziana otto-novecentesca era basata essenzialmente sull'integrazione e la reale presenza in Egitto della cultura italiana.³ L'italiano era la lingua ufficiale del governo egiziano ma, contemporaneamente, anche uno strumento di espressione intellettuale e letteraria, come testimoniano le opere letterarie scritte dagli italiani che vivevano in Egitto. È il caso di James Sanua o Ya'qub Rufa'il Sanua (1839- 1912), nato da genitori ebrei sefarditi (madre egiziana e padre italiano) e noto con lo pseudonimo di Abu Naddarah (l'uomo con gli occhiali). Nel 1877, al Cairo, egli fondò la rivista satirica *Abou Naddara*, subito soppressa. Il giovane giornalista fu poi mandato in esilio, in Francia, ove diresse un giornale satirico e fu in contatto con gli intellettuali arabi espatriati.

2. IL TEATRO DI JAMES SANUA: NASCITA E TRADIZIONE DEI TESTI

Prima dell'avventura del giornale, Sanua fondò, nel 1871, al Cairo, la sua compagnia teatrale, nota con il nome de *Il teatro nazionale*. Ahmad Faris ash-Shidyak, il proprietario di "al-Gawaib" (Le notizie), il quotidiano arabo che usciva ad Istanbul, seguì le notizie della compagnia di Sanua (presentato come un autore inglese); nell'agosto del 1871, pubblicò una notizia, in cui si legge: "Una notizia ci ha resi felici, che [in Egitto] verrà istituito un teatro in lingua araba. La notizia è stata accolta con entusiasmo, e la

² Si veda Sadgrove (1996). Di questo volume c'è una traduzione in arabo di Al-Ayouty (2008)

³ Sull'emigrazione degli italiani in Egitto hanno scritto gli italiani che, sottolinea Stasolla, desiderano "documentare e sottolineare l'attività dei propri connazionali" (Stasolla 2006: 64-74. Qui mi riferisco alla versione elettronica consultabile su http://www.academia.edu/3800304/Italiani_in_Egitto). Stasolla elenca i nomi di R. Almagià, L.A. Balboni, E. Bigiavi, A. Frangini, S. Limongelli Bey, L. Santoni. L'ambasciata d'Italia al Cairo ha ristampato, nel 2009, l'opera di Balboni (1906). L'opera ripercorre le tracce della presenza italiana in Egitto, dall'ultimo scorcio del secolo XVIII a tutto il XIX secolo, partendo da un discorso storico-politico sull'Egitto, l'Italia e la Francia della seconda metà del diciottesimo secolo (Prima Parte, voll. I) e arrivando al contributo pionieristico di tanti intellettuali e di tante personalità italiane che spesero il loro genio e il loro talento per la rinascita dell'Egitto (Terza Parte, voll.III). Del periodo fascista, Stasolla cita i seguenti volumi: Sammarco (1937, 1942); Virzì (1938); AA. VV. (1941).

sera del rilascio erano presenti circa un migliaio di spettatori. Nonostante fossero stati inviati molti testi drammatici, soprattutto da Beirut, è stato scelto un dramma intitolato *al-Kawas (Il macellaio)* di un autore inglese” («al-Gawaib», n. 535, 16/8/1871).⁴

Dopo dieci giorni, ash-Shidyak pubblicò nuovi dettagli sugli inizi del teatro di Sanua in Egitto, scrivendo:

Al palazzo Qasr an-Nil, alla presenza del Khedivè, sono andati in scena tre drammi arabi, presentati in precedenza al teatro al-Konsir nel parco di al-Azzbakiyya. Tutti i presenti sono pienamente soddisfatti per la diffusione dell'arte teatrale in Egitto e per il successo di questo stimolante intrattenimento. È stato deciso di cominciare con drammi brevi in dialetto locale per facilitare la messa in scena da parte di giovani appassionati. I giovani artisti, soddisfatti del successo raggiunto dopo aver presentato questi tre drammi leggeri, scritti da Mr. James, uno dei membri dell'associazione dell'istituzione dei teatri arabi in Egitto, stanno attualmente facendo le prove su altri due spettacoli, uno dei quali porta il titolo di *al-Bakhil (L'avarò)*, ed è tratto dalla commedia francese omonima del famoso poeta francese Moliere. L'altro porta il titolo di *al-Gawahirgi (Il gioielliere)* ed è stato scritto da alcuni giovani egiziani. I due spettacoli, insieme ad altre nuove opere letterarie, sono diretti dalla suddetta associazione dei teatri arabi. Speriamo che entrambe le esibizioni abbiano l'onore di essere recitati alla presenza di Sua Maestà, il Khedivè; ciò sosterrà le attività di questa associazione progressista sotto il patrocinio del Ministro delle Finanze e contribuirà al successo di questa magnifica forma di intrattenimento. Speriamo che diventi uno degli aspetti di progresso realizzato sotto il governo del Khedivè Ismail («al-Gawaib», n. 537, 27/8/1871).

La serata dell'inaugurazione del teatro di Sanua è descritta dal commediografo stesso nel volume *Ma vie en vers et mon théâtre en prose*, come segue:

L'inauguration de mon théâtre arabe fut un événement au Caire. Je n'oublie pas cette soirée malgré les trente-deux ans qui nous séparent. Dès huit heures, les loges et le parterre étaient comblés; il y avait plus de spectateurs debout qu'assis. Toute la cour, tous les ministres et tous les diplomates européens étaient présents. L'orchestre indigène joue l'hymne Khédivial en le chantant, puis le rideau se lève et, entouré de mes acteurs, je me présente au public. Le spectacle qui s'offrit à mes yeux était imposant. Je n'exagère pas. Il y avait plus de trois mille personnes, hommes et femmes, de toutes les couleurs, dans des costumes de tous les pays. Un tonnerre d'applaudissements nous accueillit et des cris de bravo dans toutes les langues de la tour de Babel. Mon cœur battait si fort que, si deux de mes acteurs ne m'avaient pas soutenu, j'aurais vacillé. On réclame le discours annoncé su le programme. Je prends mon courage à deux mains, je ferme les yeux, car la vue de l'immense auditoire me faisait peur, et d'une voix claire et forte, je débute mon laïus (Sanua 1912: 9-10).

La cronaca di “al-Gawaib” riferisce che la compagnia del *Khawaga* James si esibiva nel parco di al-Azzbakiyya, ad al-Konsir. Questi doveva essere un palco o una piccola sala fra i numerosi luoghi di intrattenimento del parco. Questo dettaglio risulta in contraddizione con la prima notizia, e con quanto descritto da Sanua stesso, in cui il giornalista affermava che gli spettatori erano mille. Rimane la possibilità che lo spettacolo seguito da un migliaio di persone fosse stato presentato nel parco di al-Az-

4 Tutte le traduzioni dal periodico arabo sono mie.

zbakiyya e non in una sala particolare o in un teatro.

Lo stesso quotidiano turco, nel marzo del 1872, annuncia: “I club europei, ossia i teatri, stanno per chiudere le loro porte, in quanto viene allestito il Teatro Arabo in al-Azzbakiyya. Il Khedivè ha generosamente affidato tale compito ad un uomo inglese che si chiama James. Si dice che quell’inglese sia l’autore di scene comiche tradotte in arabo. L’inaugurazione del teatro si terrà il 9 aprile del 1872. Naturalmente, gli inizi sono sempre difficili, ma si spera che il teatro si sviluppi con successo” («al-Gawaib», n. 578, 27/3/1872).

Non solo, i giornali stranieri che uscivano in Egitto parlarono dell’attività di quell’“inglese”, cercando di attirare il favore del Khedivè nei suoi confronti. Tra questi giornali c’era “L’Egypte”, che “al-Gawaib” citò nel maggio del 1872: “L’11 maggio, il giornalista di L’Egypte ha scritto un lungo elogio su Mr. James Sanua, il direttore del Teatro Arabo, affermando che il suddetto ha scritto cinque opere teatrali che hanno ricevuto un buon successo di pubblico. Si spera che il Magnifico Khedivè gli possa rivolgere generosamente la Sua attenzione, in quanto questo locale ha raggiunto gli obiettivi prefissi e, in aggiunta, ha rallegrato le anime e i cuori” («al-Gawaib», n. 587, 29/5/1872). Nell’agosto del 1872, “al-Gawaib” citò “Il Messaggero egiziano”, il periodico italiano che usciva ad Alessandria: “Il Messaggero egiziano”, un giornale pubblicato ad Alessandria, afferma che Mr. James Sanua, il direttore del Teatro Arabo, ha presentato, in un solo anno, cinquanta spettacoli o drammi in lingua araba, tutti ben accolti. Tutti coloro che hanno visto i drammi nel club, li hanno lodati, e si spera che in futuro raggiungano la piena maturità artistica” («al-Gawaib», n. 597, 7/8/1872).

Sulla base delle notizie citate, risulta che la situazione della tradizione dei testi di Sanua è del resto molto complessa. Secondo il periodico turco, le attività teatrali di James l’Inglese si sono limitate alla messa in scena di *al-Kawas (Il macellaio)*, nell’agosto del 1871 nel parco di al-Azzbakiyya, e di tre altri drammi sempre nel mese di agosto dello stesso anno. Questi brevi spettacoli comici furono scritti in dialetto. Il numero di cinquanta spettacoli riportato prima da “Il Messaggero” e poi da “al-Gawaib” sembra, alla luce di quanto indicato, molto esagerato.

Sanua, infatti, nel suo citato intervento del 1902 (Chelley 1906), dichiarava di aver scritto trentadue opere. Tuttavia, Jacob M. Landau (che insegnò a lungo a Gerusalemme, divenendo orientalista di fama), nei suoi importanti *Studies in the Arab Theatre and Cinema* (1958), appartenenti al filone ebraico degli studi su Sanua, ne elencava solo diciassette. A partire da Landau ma facendo ricorso anche ad altre fonti, Shmuel Moreh, un altro studioso israeliano docente anche a Londra, approntò una lista di ventitré commedie e la incluse nel suo studio su Sanua del 1987. In entrambi i casi, comunque, delle commedie si danno appunto solo gli elenchi e non i testi.

Diversa è invece la tradizione araba. Qui troviamo Muḥammad Ğ. Nağm (1967), un tempo docente all’Università americana di Beirut, dove pubblica alcuni testi di Sanua: da un lato quelli delle otto commedie che furono trovate manoscritte (ma non firmate) nel quaderno che Louli Milhaud-Sanua, la figlia dell’autore, aveva consegna-

to, a Parigi, a Ibrāhīm ‘Abduh, professore di giornalismo all’Università del Cairo e autore dei più importanti studi in arabo su Sanua; dall’altro quello dell’unica commedia araba edita di Sanua, ossia *Molière Miṣr*, uscita a Beirut nel 1912 grazie allo storico del teatro Filip di Tarazzi. In questo filone arabo, la studiosa egiziana contemporanea Nağwa I. ‘Ānūs, docente di storia del teatro all’Università egiziana di Zaqāziq, in uno studio dedicato al teatro di Sanua (1984), fa invece una netta distinzione fra commedie da una parte e *jeux-partis* (un genere teatrale tipicamente francese che mette in scena delle dispute) e dialoghi dall’altra, limitandosi anche lei a riportare i titoli e un breve riassunto di ciascuna opera. Le commedie, secondo questa classificazione, risultano sei, i *jeux-partis* di carattere politico e sociale venticinque, i dialoghi centonovantatré, pure questi perlopiù di carattere politico.⁵ Nağm si rifà dunque ai testi dati nel volume di ‘Abduh del 1953, mentre viceversa ‘Ānūs attinge anche dalla produzione giornalistica di Sanua. Landau e Moreh, invece, elencano tutti i titoli indicati nello stesso volume di ‘Abduh, l’uno senza e l’altro con gli atti unici menzionati da Sanua stesso in *Molière Miṣr* e in *Ma vie en vers et mon théâtre en prose*. In realtà, gli unici scritti pervenutici pubblicati da Sanua stesso sono quelli composti in italiano: le due commedie *La principessa alessandrina* e *Il marito infedele*, e il pometto satirico *L’arabo anziano*.

3. IL TEATRO ITALIANO DI SANUA

Fra la vasta produzione di Sanua si contano tre commedie in italiano: oltre alle due sopracitate ci arrivano notizie su una commedia intitolata *Fatma*. È importante indicare che abbiamo solo i testi scritti delle prime due; *L’aristocratica alessandrina*, una commedia in tre atti, tradotta in arabo e in francese e recitata in queste due lingue ad Alessandria e al Cairo, è stata trascritta e pubblicata da Philip Sadgrove, professore del teatro arabo moderno nell’Università di Manchester. *Il marito infedele*, atto unico, che uscì, al Cairo nel 1876 e non venne mai presentato al pubblico, esisteva fino al 2014, in copia scannerizzata,⁶ nelle mani di uno studioso del teatro egiziano ottocentesco, il professore Sayed Ali Ismaiel, poi è stato ripubblicato, nel 2015, dalla scrittrice del presente intervento grazie al contributo del Dipartimento di Lingue, Letterature Straniere e Comunicazione dell’Università degli Studi di Bergamo. Di *Fatma* non ho

5 Da sottolineare qui che negli scritti di Sanua ricorre, invece del termine arabo esatto, la parola “teatro” – come pronunciata proprio in italiano – per indicare la costruzione adibita alla rappresentazione degli spettacoli, e non l’attività artistica stessa, e si usa pure, invece di “commedia”, il termine “gioco teatrale”, derivato da giocare (play), cioè recitare.

6 Alla copia scannerizzata, l’unica rimasta del *Marito infedele*, manca la prima pagina della dedica in cui veniva probabilmente menzionato il nome della Contessa. Solo ‘Ānūs (1984, p. 72), che aveva fatto tradurre la copia cartacea dell’atto unico, quella che esisteva una volta nella Biblioteca nazionale del Cairo, cita il nome della Contessa e una parte della dedica tradotta in arabo

trovato nessuna traccia neanche nei critici più assidui di Sanua.⁷

L'aristocratica alessandrina, stipulata al Cairo nel 1875, fu dedicata a Kheiri Pascià, il guarda sigilli del Khedivé. Sanua ne specifica il motivo; scrive nella dedica:

Io vado quindi altero della povera opera mia, e nutrò la più profonda gratitudine per l'E. V. che si degnò incoraggiarla con tanta benevolenza contro tanti ostacoli; ed a pubblica professione di tale mia gratitudine io non posso meglio che dedicare all'E. V. questa mia commedia l'Aristocratica, che è la riproduzione in italiano d'una dello mie commedie originali arabe, che venne rappresentata ben sessanta volte sul teatro arabo con buon successo, e che più specialmente mi procurò il benevole plauso dell'E. V. e perfino una lusinghiera parola d'incoraggiamento di S. A. R. il nostro augusto Kèdivè. Ciò che poi vieppiù m'induce a prescegliere questa mia riproduzione italiana per farne omaggio all'E. V., si è che, avendo potuto così essere rappresentata sì in Alessandria che in Cairo su teatro Italiano, ed avendovi essa del pari ottenuto un lusinghiero successo, io ne ebbi stimolo a maggiore ardire, che spero non sia per riuscire sfortunato (Sanua 1875: 11)

La commedia mette in scena, una rappresentazione popolare del tema del *Borghese gentiluomo* di Molière. Sanua, assegnando il ruolo del borghese ad una donna, sostituisce al signor Jourdain, il quarantenne borghese ambizioso, che sogna di diventare nobile e lo desidera con tutte le sue forze, la signora Mariam. A costei, animata da folle ambizione, si contrappone il marito, tutto senso pratico e concretezza, che cerca in ogni modo di farla rinsavire. Di fronte all'ennesimo rifiuto della "borghese" di dare in sposa sua figlia, Adila, al giovane mercante, Yusuf, che la ragazza ama, perché privo di nobili natali, tutti d'accordo, il marito, la figlia e il giovane innamorato, le giocano la beffa finale attraverso la "Cerimonia francese" – invece di quella turca di Molière: Yusuf si presenta alla signora Mariam, travestito da figlio di un conte francese, annunciando le sue intenzioni di sposare sua figlia. La signora, ormai al settimo cielo, si pavoneggia con orgoglio del titolo nobile del promesso sposo della figlia, Adila; arriva quindi il marito, sconvolto e adirato, per le decisioni prese dalla moglie, ma riconoscendo Yusuf, nonostante il travestimento, finge di essere stato convinto dal valletto francese, ad acconsentire al matrimonio.

Sulle orme di Molière, l'autore egiziano, criticando aspramente i nobili e i borghesi, prende posizione contro i matrimoni combinati, organizzati secondo la convenienza economica. La critica di Sanua, come quella di Molière, vorrebbe contribuire a riformare la società del tempo e non intende sovvertire l'ordine politico e sociale. L'autore accetta le secolari barriere fra le classi considerandole naturali, ineluttabili, inattaccabili, e satireggia i tentativi di uscirne. Nella *Aristocratica*, infine, va rilevato che molieriano non è solo il tema, ma lo sono anche le tecniche adottate: Sanua fa infatti monologare i suoi protagonisti, lasciando che gli altri personaggi li commentino e li criticino.

7 Si veda: A. al-Ra'ie 1993; N. I. 'Ānūs, *Masrah Ya'qub Sanu'*, *op.cit.*; P. C. Sadgrove (1996); Ismaiel (2001), al-Hay'a al-Misriya (1993).

Il marito infedele si ispira, invece, a *La buona moglie* di Goldoni, che tratta il tema dell'infedeltà coniugale raccontando la vicenda di Bettina e Pasqualino: quest'ultimo si lascia trascinare da una forte passione per un'altra giovane, ma Bettina, aiutata dai servitori del marchese Ottavio, l'innamorato non corrisposto della giovane sposa, riesce, dopo una serie di equivoci e una bella ramanzina allo sposo, a riportarlo a casa e a tenerlo tutto per sé. L'opera di Sanua mette a fuoco efficacemente lo stesso tema, in chiave "interculturale", coinvolgendo italiani ed egiziani: il marito infedele è Enrico, un giovane mercante italiano, che, nonostante sia sposato con Carolina, una sua bella connazionale, si innamora di Zebeda, la donna *levantina* conosciuta un giorno in treno andando da Alessandria al Cairo. Ritorvando Zebeda, come concordato, al Cairo, nella locanda in cui prende egli stesso alloggio, Enrico cerca di convincerla a tradire il marito e a stare con lui; solo alla fine, dopo una serie di curiose vicissitudini, Enrico riconoscerà nella signora levantina dal candido velo sul volto sua moglie Carolina, a lui sempre fedele.

Le due commedie presentano un modello di convivenza fra culture diverse, riflettendo esemplarmente un aspetto particolare della società egiziana della fine del XIX secolo, ossia la consolidata presenza di parecchie comunità straniere. Protagonisti dell'*Aristocratica* sono gli italiani rappresentati da Alberto, l'amante di Safsaf, e da Giovannina, la cameriera, il medico tedesco, Halstein, il nobile francese, Conte Du Corné, suo figlio Alfonso e, infine, gli egiziani, i padroni di casa e il loro servo Aly. Ne *Il marito infedele* il panorama si allarga pure alla comunità inglese; qui convivono insieme gli italiani, abitanti per lo più ad Alessandria, che godono di una certa cultura e di un certo benessere economico, frutto delle loro attività commerciali, rappresentati da Enrico e dalla moglie Carolina, gli inglesi, inseriti nel ceto mercantile egiziano e rappresentati da Bull, appunto un mercante (sottolineo che nel 1876 -anno della pubblicazione della commedia - non era ancora iniziata l'occupazione inglese del paese), ed infine i francesi, che partecipano efficacemente a varie attività culturali ed economiche della società egiziana, estendendo il loro controllo a tutte le amministrazioni pubbliche e sono rappresentati nel testo di Sanua da Madame Tamburon, la locandiera. Sullo sfondo della commedia è però rappresentato il popolo egiziano, al quale appartiene il servitore Mustafa. È significativo che Sanua rappresenta, in modo puntuale e realistico, non solo la presenza straniera in Egitto e alcuni aspetti importanti della società egiziana nella seconda metà dell'Ottocento, come, per esempio, il fiorire del commercio favorito dall'inaugurazione del Canale di Suez (17 novembre 1869), ma pure la pacifica convivenza e la grande collaborazione fra queste diverse popolazioni; una collaborazione, si noti, non solo economica (sette settore affaristico-commerciale), ma anche, oserei dire, affettiva.

4. LINGUA ITALIANA O LINGUA FRANCA?

La lingua delle due commedie rappresenta un caso particolare che suscita varie curiosità, variando a seconda della nazione del parlante; ad un italiano ottocentesco che mette in parodia certi stili letterari si alterna un altro italiano pronunciato e scritto alla francese, all'inglese, alla tedesca e all'egiziana, un italiano che rispetta e rispecchia, allo stesso tempo, le peculiarità fono-morfologiche di queste diverse lingue. La vita delle collettività fa spazio ad un'interessante variazione linguistica, o meglio, ad una lingua nuova. L'italiano, che non ha mai sostanzialmente conosciuto un'affermazione dovuta agli eserciti (tranne i tentativi di colonialismo nel primissimo Novecento e in età fascista), come è successo invece ad altre lingue, è stato esportato soprattutto dagli emigranti, dalla loro intraprendenza imprenditoriale. Ecco qui qualche esempio tratto dai dialoghi dei personaggi secondari di Sanua:

Da *L'aristocratica alessandrina*:

Conte	No, <i>parbleu, sacrebleu</i> , lasciatemi (Sanua 1875, atto III, scena X)
Medico	Io sapefa questo affare, e per questo ho portate con me medisine, (estrae dalla tasca una bocchetta che mette sotto il naso di Nazli) (Ivi, Atto III, scena XII).
Aly	Berche tu barlate solo? Forse barlare nel tuo cuore, tu amare Aly, basta voi vergogna barlarlo forte. Malesce, non vergogna. Tutte camarere morto ber Aly, vuol dire ber io, dell'amore (Ivi, Atto I, scena II)

Da *Il marito infedele*:

Madame Tamburon	Ma non parlé con lui molto; perché un domestique non deve parlare con molto familiarità con viaggiatori. dunque andate e porté con voi un sciandela perché ora molto oscuro (Sanua 1876 in El Beih 2015, scena I).
Mister Bull	Henrico tu sei blagard, vuol dire birbante nella lingua di Torqueto Tesso che scritto Gerusalem delivreta (Ivi, scena IX) Io sono serio, e le cose serie meritano mio attenzione. Parlete, parlete, io non voglio perdere un sol sillabo del vostro conversicien. Parlete (Ibid).

Mustafa

Allah, allah, bardon, bardon, per la vita del tuo badre, bardon, bardon, masmasel, bardon mio biccola badruna. (s'inginocchia davanti a lei) Ber el tuo occhi belli, bardon bel bovero Mustafa: io non bastonare il tuo testa abbosta; Allah voluto così, Allah scritto sul tuo fronte el bastonamento del due casse del viaggiatore taliano che venuto adessu (Ivi, scena III)

In particolare, la lingua di Aly e Mustafa sembra un esempio tardo della lingua franca, la lingua di mediazione commerciale e culturale, che concorda essenzialmente con un modo di parlare individuale, da cui si sviluppa come il tronco dalla radice, come sottolineato da Hugo Schuchardt.⁸ È una lingua che, trasmessa di generazione in generazione, viene parlata dal popolo egiziano che la sceglie come sorta di “interlingua”, e che qui è messa sulla bocca dei due servi, uno del Cairo e l'altro di Alessandria, gli unici personaggi “interculturali”, posto il loro ruolo “interagente” con tutte le comunità presenti all'epoca in Egitto. Ma a differenza di quanto indicato da Schuchardt riguardo il solito fondamento non romanzo della lingua franca (Sanua, cit., scena I) la lingua di mediazione adottata da Sanua è basata sulla lingua italiana (una delle lingue romanze) e vige la tendenza a utilizzare il dialetto egiziano come completamento. Si nota, sin dalle prime pagine delle due commedie, la vistosa imitazione della fonetica araba e dell'incapacità degli arabofoni di pronunciare correttamente l'occlusiva bilabiale sorda [p], in bocca a Aly e Mustafa sempre sostituita da [b]: «Noi arab molto bravo ber ambarare el parlamento di voi afranghi» (Sanua, cit., scena I). Questo stesso esempio, che potrebbe essere accompagnato da innumerevoli altri, ci rivela – secondo Federica Venier – «anche la sostanziale differenza del sistema vocalico dell'arabo, molto ridotto rispetto a quello italiano, un sistema dove rimane la corrispondenza delle toniche ma in cui le atone diventano in qualche modo indistinte (v. «ambarare»)» (El Beih 2015, Postfazione di Venier: 89).

Dal punto di vista lessicale il discorso dei personaggi secondari egiziani è infarcito di arabismi e, sempre nell'esempio, notiamo il termine «afranghi», estremamente interessante, non solo perché mette in evidenza un tratto questa volta tipico solo dell'arabo egiziano, e cioè l'assenza dell'affricata palatale sonora sostituita dall'occlusiva velare sonora, ma anche e soprattutto perché, come ci spiega Schuchardt:

La lingua dei franchi” lisān al-farandž (al-afrandž), o “franco” al-farandži (al-afrandž), chiamavano gli arabi la lingua degli europei con cui vennero in contatto, cioè la lingua delle popolazioni di origine

8 Per la lingua franca e per le sue ultime manifestazioni, proprio nell'ambito del teatro ebraico cfr. Hugo Schuchardt: <http://schuchardt.uni-graz.at>. Tutti i testi cui Schuchardt fa riferimento sono invece stati raccolti da Renata Zago nella sua dissertazione (*A Dissertation on Lingua Franca*) e sono dunque consultabili al seguente sito: <http://www.uwm.edu> Per una traduzione italiana dell'articolo di Schuchardt cfr. Venier (2012).

Il caso delle pubblicazioni di James Sanua

romanza (visto che per i greci o bizantini vigeva il termine *rūm*), e cioè innanzitutto e soprattutto gli italiani (Schuchardt 1909: 221-461; ora in Venier 2012: 24).

Non solo. Venier specifica nel linguaggio di Sanua, al di là dell'accentuata mancanza di accordi di genere, numero e persona, due fenomeni molto rilevanti nella lingua franca e a cui Schuchardt assegna grande importanza nella sua delineazione dei tratti che la contraddistinguono. Il primo concerne l'oggetto (diretto o indiretto) del pronome personale contraddistinto dalla preposizione "per"; Mostafa dice: «Io vado, c'è il mio madame nel casa, lei asbettare ber me» (Sanua, cit., scena XIV). Il secondo, invece, riguarda la questione della riduzione del sistema verbale nel linguaggio di Aly e Mustafa; bisogna sottolineare che tale povertà è- secondo Venier- il tratto più tipico del foreigner talk in generale e della lingua franca in particolare (Ivi, Postfazione, p. 91). In tale sistema verbale semplificato prevalgono nettamente l'infinito al posto dell'indicativo presente ma l'uso non è coerente, in generale, e in queste due commedie meno che mai:

Aly: Questo scaffio è come il soccar⁴ del tua mano, berchè io amare le come questi occhi (Sanua 1875, scena II).

Mustafa: «adesso io cabire anco bel fransai?» (Sanua 1875, scena I.).

Le motivazioni della ripresa di questo uso da parte di Sanua sono da cercare, secondo me, nella biografia del commediografo stesso: era figlio di un ebreo italiano sefardita, Raffaele Sanua, evidentemente appartenente alla prima ondata di emigrazione in Egitto, all'inizio dell'Ottocento. Poco si sa delle ragioni dell'emigrazione del padre, di cui consta tuttavia che lavorasse come funzionario d'alto rango presso un nipote di Muḥammad Ali, il Principe Yakın. Dal padre James Sanua fu mandato a studiare a Livorno (1853-1855), come è noto, punto di arrivo e poi di nuova partenza dei sefarditi dopo la cacciata dalla Spagna. Non è poi strano che molte fonti poco accurate menzionino l'appartenenza all'ebraismo della madre di Sanua ma parlino sempre di un padre italiano, data la completa assimilazione degli ebrei italiani con il resto degli emigrati dall'Italia.

Riguardo gli usi linguistici particolari di Sanua, a me pare, concludendo, che resti ancora tanto da dire su un uomo che sceglie sempre, tematicamente e linguisticamente, la vicinanza al popolo, scrivendo in arabo dialettale, ma le cui matrici culturali appaiono ancora incerte e male indagate. «È certo però fin da ora – scrive Venier – che a proposito di questo testo [*Il marito infedele*], linguisticamente tanto sperimentale, converrà parlare di 'sabir' e non di 'lingua franca', poiché siamo di fronte a un'imitazione del parlante che sfrutta consapevolmente un'antica tradizione culturale del teatro, vivificata forse in quell'epoca da un teatro ebraico del Nord Africa di cui non si sa ancora quasi nulla» (El Beih 2015, Postfazione di Venier: 93-94).

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. 1941 = AAVV., *Egitto moderno e antico*. Studi e saggi, Istituto per gli Studi di Politica Internazionale.
- Al-Ayouty 2008 = Amin Al-Ayouty, *Al-Masrah al-Misri fi'l-Qarn al-Tasi' Ashar 1799-1882*, Cairo, Dar al-Kutub li'l-Nashr wa'l-Tawzi'.
- Ānūs 1984 = N. I. Ānūs, *Masrah Yacqūb Ṣanū, Il Cairo*, al-Hay'ah al-Miṣriyyah al-‘Ammah li-l-Kitāb.
- Al-Ra'ie 1993 = A. Al-Ra'ie *Masrah al-Sha'b*, Cairo, Dar Sharkiat,
- Ashtor 1969 = Eliyahu Ashtor, *Che cosa sapevano i geografi arabi dell'Europa occidentale*, in «Rivista storica italiana», LXXXI, 1969, pp. 453- 479.
- Ashtor 1976 = Eliyahu Ashtor, *A social and economic history of the Near East in the Middle Ages*, London, W. Collins.
- Balboni 1906 = P.L. Balboni, *Gli italiani nella civiltà egiziana del secolo XIX*, 3 voll.
- Belard 1973 = Michel Belard, *Gênes et l'Outre-Mer, tome 1. Les actes de Caffa du notaire Lamberto di Sambuceto, 1289-1290*, Paris, EHESS
- Belard 1980 = Michel Belard, *Gênes et l'Outre-Mer, tome 2. Les actes de Kilia du notaire Antonio di Ponzo, 1360*, Paris, EHESS
- Belard 2001 = Michel Belard, *Croisades et Orient latin XI^e-xive siècle*, Paris, Colin
- Belard 2006 = Michel Belard, *La Méditerranée médiévale: Espaces, itinéraires et comptoirs*, Paris, Picard.
- Cahen 1955 = Claude Cahen, *L'histoire économique et sociale de l'Orient musulman médiéval*, revue Studia Islamica, Paris.
- Cahen 1964 = Claude Cahen, *Douanes et commerce dans les ports méditerranéens de l'Égypte médiévale (d'après al-Makhzumi. Minhaj)*, Leiden, éditions E.J. Brill
- Cahen 1983 = Claude Cahen, *Introduction à l'histoire du monde musulman médiéval: VIIe-XVe siècle*, éditions Maisonneuve, nouv. éd.
- Cahen 1997 = Claude Cahen *L'Islam, des origines au début de l'Empire ottoman*, éditions Hachette Littérature.
- Chelley 1906 = Jacques Chelley, *Le Molière Egyptien*, in «Abou Naddara», 10 agosto.
- Citarella 1967 = Armand Citarella, *The relations of Amalfi with the Arab world before the Crusades*, Mediaeval Academy of America.
- Citarella 1977 = Armand Citarella, *Il commercio di Amalfi nell'alto Medioevo*, Centro “Raffaele Guariglia” di studi saernitani.
- El-Beih 2015 = Wafaa El Beih, *Il marito infedele. James Sauna e il teatro italiano in Egitto* (Typographie Jules Barbier, Il Cairo 1876), Sestante, Bergamo.
- Garcin 1999 = Jean Claude Garcin, *Etats, Societes et cultures du monde musulman medieval XE-ME-XVEME siècle, Tome 2, Sociétés et cultures*, Presses Universitaires de France - PUF.
- Ismail 2001 = S. A. Ismail, *Mohakamt masrah Yaqub Sanu', al-Hay'a al-Misriya al-'Ammah li'l-Kitab*, Cairo.
- Sadgrove 1996 = Philip Sadgrove, *The Egyptian Theatre in the Nineteenth Century 1799- 1882*, Ithaca Press, pp. 92-100.
- Sammarco 1937 = Angelo Sammarco, *Gli italiani in Egitto. Il contributo italiano nella formazione dell'Egitto moderno*, Alessandria d'Egitto, Edizioni del Fascio.
- Sammarco 1942 = Angelo Sammarco, *L'opera degli italiani nella formazione dell'Egitto moderno*, Roma.
- Sanua 1912 = James Sanua, *Ma vie en vers et mon théâtre en prose*, Paris, Imprimerie Montgeronnaise, pp. 9-10.
- Sanua 1875 = James Sauna, *L'aristocratica alessandrina*, Il Cairo, Typographia Jules Barbier.

Il caso delle pubblicazioni di James Sanua

- Schuchardt 1909 = H. E. M. Schuchardt, *Die Lingua franca*, in «Zeitschrift für romanische Philologie», 33, pp. 441-461.
- Stasolla 2006 = Maria Giovanna Stasolla, *Italiani in Egitto: osservazioni e riflessioni sulla base di materiali nuovi o poco noti*, in Lina Unali (a cura di), *New Asian American Writers and News from UK, Italy and Asia: Literature and the Visual Arts*, Roma, SML telematics, pp. 64-74.
- Udovitch 1971 = Abraham Udovitch, *Partnership and Profit in Medieval Islam*, Princeton University Press.
- Venier 2012 = Federica Venier, *La corrente di Humboldt. Una lettura di La lingua franca di Hugo Schuchardt*, Roma, Carocci.
- Venier 2009 = Federica Venier, *Hugo Schuchardt, La lingua franca. Traduzione italiana di Federica Venier*, in «Linguistica e filologia», 29, pp. 7-31.
- Virzi 1938 = A. Virzi, *La formazione dell'Egitto moderno ed il contributo italiano al suo risorgimento politico e civile*, Messina.

L'ARABO(-EGIZIANO) IN CONTATTO CON
ALTRE LINGUE: STORIA, PROVENIENZA E
DISTRIBUZIONE DEI PRESTITI NEL LAPE¹

«A pure language is a poor language»
(Al-Qinai 2000: 1)

1. PREMESSA

La vitalità di tutti i linguaggi verbali umani comporta inevitabilmente una costante situazione di contatto con altre lingue e culture. Tale contatto, come suggerisce Thomason, costituisce, almeno in parte, la ragione dietro «any linguistic change» (2001: 62). La dinamicità dei processi di contatto e di interferenze tra lingue e culture diverse genera spesso una serie di fenomeni linguistici che possono investire i vari livelli della lingua. A livello lessicale, il fenomeno più comune dovuto al contatto linguistico è il “prestito”, ossia il fenomeno di interferenza per cui una parola passa da un sistema linguistico a un altro. Da un'indagine interlinguistica su quaranta lingue, Haspelmath e Tadmor (2009) arrivano infatti alla conclusione che i prestiti sono probabilmente presenti in tutte le lingue del mondo.

1 Nell'impostazione del saggio, in tutto condivisa fra i co-autori, si deve a Ibraam Abdelsayed la responsabilità dei paragrafi 1, 4 e 5, mentre i paragrafi 3 e 6 sono stati curati da Francesca Marcucci. Il paragrafo 2, invece, è stato redatto in collaborazione da entrambi i co-autori.

Il presente contributo si propone di esaminare le dinamiche di arricchimento lessicale nell'arabo-egiziano, e in particolare, quelle che riguardano l'introduzione di nuovi prestiti non precedentemente attestati in opere lessicografiche autorevoli. Prima di addentrarci nell'analisi di questi nuovi prestiti, sarà opportuno far luce sui prestiti storici, già attestati nei dizionari mono- e bilingue, che ricorrono ancora oggi nell'uso dei parlanti.

Più nello specifico, la struttura di questo contributo si compone di quattro sezioni principali. Innanzitutto, tratteremo nel paragrafo § 2 alcune considerazioni teoriche preliminari. Il paragrafo § 3 consisterà nel presentare una panoramica storica del fenomeno, e soprattutto, nel ripercorrere – seppur in via del tutto sintetica – i momenti salienti del contatto tra l'Egitto e popoli di altre lingue e culture. Successivamente, nel paragrafo § 4 presenteremo il corpus dei testi su cui baseremo la nostra indagine. Dopodiché ci concentreremo nel paragrafo § 5 a presentare i vari tipi di prestiti presenti nel corpus preso in esame, mettendo in luce la loro provenienza e distribuzione. Infine, nel paragrafo § 6 cercheremo di trarre alcune considerazioni conclusive.

2. CONSIDERAZIONI TEORICHE PRELIMINARI

A proposito del contatto linguistico, afferma Weinreich che «two or more languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same persons» (Weinreich 1953: 1). Altra definizione del “contatto linguistico” è quella di Thomason, la quale sostiene che «language contact is the use of more than one language in the same place at the same time» (Thomason 2001: 1).

Dal contatto tra le lingue deriva ciò che Weinreich chiama “interferenza” (ingl. *interference*), cioè «l'influenza e l'azione che un sistema linguistico può avere su un altro» e copre «tutta la gamma di fenomeni [...] che consistono essenzialmente nel trasporto di materiali linguistici [...] da una lingua ad un'altra» (Berruto/Cerruti 2011: 289). L'interferenza più evidente è quella a livello del lessico, il “più esterno” della lingua e maggiormente esposto ai contatti con gli altri idiomi stranieri e aperto all'acquisizione di nuovi elementi, spesso indicati, in contesto italofono, con l'accezione più generale di “forestierismi”, definiti da De Mauro come «parola o locuzione importata da un'altra lingua in forma originale (per es.: *sport, bar*) o adattata alla pronuncia e morfologia italiana (per es. *gioia, forfettario*)» (GRADIT 2007). Alla luce di quest'ultima definizione, anche in questa sede faremo riferimento al termine “forestierismi” come un iperonimo che comprende al suo interno, sia la categoria dei “prestiti integrali” o “non adattati” (come, ad esempio, *مدموازيل* *madmuwazēl* < fr. *mademoiselle* ‘signorina’) che la categoria dei “prestiti adattati” (come, ad esempio, *تندة* *tanda*^[it] < it. ‘tenda’). Tra gli altri concetti più diffusi nella tradizione italiana emerge il termine “esotismo” (fr. *xénisme* dal lat. *exōticum* ‘che viene da fuori’ o ‘straniero’ < gr. *ἐξωτικός*, derivato da *ἐξω* ‘fuori’) che designa tradizionalmente tutto ciò che è lontano, diverso o straniero. A proposito di tale categoria, scrive De Mauro (2005: 110):

[...] rientrano nella categoria degli esotismi tutti quei vocaboli provenienti dalle lingue straniere che non si sono integrati nel sistema flessionale dell'italiano (come invece è avvenuto per tanti, da *bianco*, *coraggio*, *gioia* a *pigiama* o *sentimentale*) e che non hanno formato derivati con affissi italiani (come è avvenuto invece per *bar*, *élite*, *golpe*, *sport* ecc.).

In questo contributo, usiamo il termine “esotismi” (d’ora in avanti “ex”) per indicare più nello specifico quelle parole di origine straniera che ricorrono nell’uso dell’arabo-egiziano e che non sono attestate nel dizionario di riferimento (Badawi/Hinds 1986).

Un’altra distinzione viene usualmente fatta tra i termini “prestito” (fr. *emprunt lexical*; ingl. *loanword*) e “calco” (fr. *calque*; ingl. *loanshift*). La differenza fondamentale tra “prestito” e “calco” consiste nel fatto che, mentre il prestito mantiene, secondo diversi gradi di una scala piuttosto complessa, uno o più aspetti che richiamano in qualche misura lo schema strutturale della lingua di provenienza, il calco si differenzia, invece, come sostiene Gusmani (1983: 5):

in quanto abbraccia quei casi d’interferenza in cui l’imitazione del modello alloglotto è limitata alla “innere Sprachform” e non ha di mira la riproduzione dell’aspetto esteriore: si tratta, rispetto al prestito, di una copia meno fedele, di un processo mimetico in un certo senso più raffinato, senza che per questo si possa parlare di una reale differenza di natura tra i due processi.

La terminologia precedentemente delineata si riferisce a quei termini di origine straniera che, in qualche modo, si integrano nello scheletro lessicale della lingua ricevente, presentando una certa regolarità sistematica. Tuttavia, è importante sottolineare che la presenza di termini stranieri nell’uso di un parlante non implica necessariamente che essi siano utilizzati frequentemente nella lingua della sua comunità di appartenenza. Al contrario, tali termini possono essere occasionali e individuali: possono derivare, ad esempio, dalla scelta consapevole di un parlante bilingue di spostarsi intenzionalmente da un sistema linguistico all’altro di cui è competente. In altre parole, tali termini possono emergere come parte dei meccanismi di *codeswitching* (si veda Myers-Scotton 1992, 1993, 2006; Poplack *et al.* 1988; Matras 2009, *inter alia*).

Le differenze tra i meccanismi di *codeswitching* ‘commutazione di codice’ (vale a dire il passaggio occasionale nel discorso del singolo parlante bilingue di elementi lessicali – e non – da un codice all’altro, d’ora in avanti CSW) e di *borrowing* ‘prestito’ (inteso come la permanenza regolare di elementi di un sistema linguistico all’interno dell’altro sistema, d’ora in avanti BORR) vengono spesso interpretate in termini di maggiore o minore adattamento alla struttura fonetico-fonologica e morfologico del sistema linguistico ricevente. Quest’ultimo criterio risulta inadeguato se si considera parole come *wikend* ‘weekend’ e *websayit* ‘website’, che sebbene non si adattino pienamente al sistema fono-morfologico dell’arabo-egiziano, sono abbastanza frequenti nell’uso di molti parlanti egiziani.

Da un lato, diversi studi (cfr. Poplack *et al.* 1988; Poplack 1993; Budzhak-Jones/

Poplack, 1997; Poplack/Meechan 1998; Poplack/Dion 2012) stabiliscono una netta distinzione tra i meccanismi di CSW e quelli di BORR. Dall'altro lato, altri studi (cfr. Myers-Scotton 1992, 1993, 2006; Matras 2009) hanno messo in discussione la posizione di Poplack e dei suoi collaboratori, presentando prove contrarie che indicano, invece, come il CSW e il BORR siano in realtà meccanismi correlati. Per quanto ci riguarda, ci sentiamo più inclini ad adottare la prospettiva di Myers-Scotton.

Poplack definisce il CSW come «the juxtaposition of sentences or sentence fragments, each of which is internally consistent with the morphological and syntactic (and optionally, phonological) rules of the language of its provenance» (1993: 255); mentre il BORR è «the adaptation of lexical material to the morphological and syntactic (and usually, phonological) patterns of the recipient language» (1993: 256). In altre parole, nel CSW si verifica l'alternanza tra due codici, e gli elementi inseriti rispettano le regole della lingua di provenienza durante tutta l'attività linguistica.

Secondo Myers-Scotton, il CSW si riferisce a «the use of two or more languages in the same conversation, usually within the same conversational turn, or even within the same sentence of that turn» (1993:47). L'idea di Myers-Scotton, che suggerisce una correlazione tra CSW e BORR all'interno di un continuum, deriva da una concezione centrata sulla natura inserzionale del CSW.² Questa prospettiva si basa sull'assunto che il CSW partecipi attivamente all'introduzione dei prestiti nella lingua dominante, chiamata la *matrix language* (ML), dal momento in cui si può ritenere che «contact-induced language change begins with the use of items from another language in conversation by people who are either bilingual or have at least some exposure to another language» (Matras 2009: 110). Tuttavia, all'interno di questo modello, non ogni singolo elemento lessicale inserito nella ML viene automaticamente classificato come un caso di CSW. Piuttosto, si fa una distinzione tra i 'prestiti culturali' o i 'prestiti di necessità' (chiamati *cultural borrowings* o *cultural forms/loans*), 'prestiti di base' o 'prestiti di lusso' (chiamati *core borrowings* o *core forms*) e il CSW stesso (cfr. Myers-Scotton 1993: 163ss.; Matras 2009: 110).

Da un lato, i *cultural borrowings* riguardano concetti nuovi per la cultura della lingua ricevente. Colmando delle lacune lessicali, essi sono più facilmente adottabili anche dai parlanti monolingui (che potrebbero non essere consapevoli delle loro origini straniere), giacché associati a concetti per i quali non esistono parole precedentemente stabilite. In quanto tali, i *cultural borrowings*, secondo Myers-Scotton (1993: 173), dovrebbero essere esclusi dal fenomeno di CSW.

Dall'altro lato, i *core borrowings*, invece, si riferiscono a elementi lessicali derivanti da una lingua straniera ma che hanno equivalenti nella lingua ricevente. Il passaggio

2 È importante evidenziare che in questo contesto, in particolare, l'*insertional CSW* (inteso come l'inserimento di elementi singoli di una lingua nella matrice di un'altra lingua all'interno di un discorso bilingue) è quello che più si avvicina al *lexical BORR* o può diventarlo, delineando il CSW-BORR continuum di cui sopra (Muysken 2000).

di questi ultimi elementi da un sistema linguistico ad un altro implica una situazione di bilinguismo e di conseguenza di CSW. Infatti, alcuni di essi potrebbero gradualmente diventare CSW convenzionali a causa del loro prestigio e, eventualmente, far parte del lessico del ML come prestiti consolidati. Questo spinge Myers-Scotton a suggerire una relazione, in diacronia, tra CSW e *core borrowings*: ciò significa che, in molti casi, l'origine dei *core borrowings* sarebbe da rintracciarsi in alternanze che coinvolgono parole singole. Di conseguenza, il CSW sembra fungere da «the gate by which content morphemes as core B forms enter the ML» (Myers-Scotton, 1993: 174). In questo senso, il rapporto di correlazione tra CSW e BORR è essenzialmente di tipo diacronico che «involves an increase in the usage frequency of new word-forms and their potential adoption by monolinguals» (Matras 2009: 110).

Considerato il limitato spazio a nostra disposizione, in questo contributo ci concentreremo principalmente sull'indagine della categoria dei “prestiti” (adattati e non) nell'arabo-egiziano, anche se supponiamo che i “calchi” siano molto frequenti e meritino essere indagati puntualmente con studi più mirati. Faremo inoltre qualche accenno alla presenza di alcune parole straniere dovute al meccanismo di CSW, come si può vedere nell'esempio (1).

(1)

mafiš, fa-[i]nta lāzim tib 'a teik ker, 'inta dahil šimāl aw yemēn

'niente! Tu dovresti dunque fare attenzione, se stai entrando a sinistra o a destra'

(tratto dal testo 'I3.2' del LAPE)

3. PANORAMICA STORICA DEL FENOMENO

L'Egitto è sempre stato un luogo di incontro tra civiltà e popoli che vi hanno lasciato impronta del proprio passaggio. La zona dell'odierno Egitto era già abitata dal 4000 a.C. da una civiltà rimasta indipendente fino al I millennio a.C., quando avvenne la conquista persiana. Il diffuso atteggiamento anti-persiano ha fatto sì che non ci siano giunte fonti relative a questo periodo. Le parole persiane entrate nel lessico arabo-egiziano in qualche fase della storia sono tuttavia evidenti, per esempio *دولاب* *dulāb* 'armadio' (Badawi/Hinds 1986: 299), *شاي* *šāy* 'tè' (Badawi/Hinds 1986: 448), e *فنجان* *fiṅḡān* > *fiṅḡān* 'tazzina' (Al-Ġawālīqī 1990: 483), ancora impiegati dai parlanti, e molti altri che a oggi non hanno una frequenza d'uso come in passato.

Dal VII secolo a.C. i greci si stabilirono sul territorio, inizialmente rimanendo separati dai nativi, ma arrivando con il tempo all'omogeneizzazione. Anche i greci portarono con sé la propria lingua e la propria cultura: il nome della città di Alessandria è di chiara etimologia greca da Ἀλεξάνδρεια (Montanari 2013: 127). Anche il nome con il quale la Nazione viene chiamata in italiano e molte altre lingue deriva esso stesso dal greco Αἴγυπτος (Montanari 2013: 91). Si sono poi succeduti sul territorio vari occupanti, tra i quali, nel 332 a.C., Alessandro Magno. Il territorio dell'antico

Egitto entrò quindi a far parte del mondo greco-ellenistico, dove rimase fino alla conquista romana del 30 a.C. a seguito della battaglia navale di Azio e la sconfitta di Marco Antonio e Cleopatra a opera di Ottaviano Augusto, il quale trasformò l'Egitto in una "speciale" provincia Romana, considerata possesso esclusivo dell'imperatore.

Nel V secolo d.C. l'antica cultura egizia cominciò a sparire, fino ad arrivare all'inintelligibilità dei geroglifici e alla trasformazione della lingua egizia in quella copta, il cui alfabeto si basava su quello della lingua greca, dalla quale aveva assorbito molto materiale linguistico relativo soprattutto alla sfera religiosa della Chiesa copta. Tra i prestiti possiamo trovare parole come *أجبية* 'agbiyya > 'agbiya 'libro delle ore' (Badawi/Hinds 1986: 7), *أنا* 'anbā > 'amba 'titolo di patriarchi o vescovi copti' (Badawi/Hinds 1986: 39), *شيرة* 'šurya 'incensiere' (Badawi/Hinds 1986: 463). Un esempio di prestito dal copto ancora oggi largamente usato nell'arabo-egiziano è la parola *أيو* 'aywa 'sì' (Badawi/Hinds 1986: 46). Il copto fu lingua ufficiale dell'Egitto fino alla conquista araba (641) e alla diffusione dell'Islam, quando venne sostituito dall'arabo. Da questo momento, l'Egitto si trovò prima sotto l'autorità omayyade, poi abbaside, fino alla conquista da parte della dinastia sciita fatimide (969) che spostò la capitale da Alessandria a Il Cairo. L'Egitto subì poi vicende alterne fino alla definitiva conquista da parte dell'Impero ottomano (1517). Il numero dei prestiti provenienti dal turco è relativamente basso, soprattutto considerando i contatti intensi e prolungati tra i due popoli; si individuano vocaboli relativi a vari ambiti, come il governo, l'esercito, la vita domestica. Nonostante il successivo declino nell'uso dei prestiti turchi, alcuni sono ancora impiegati in Egitto, per esempio *شيشب* 'šibšib 'pantofole' (Badawi/Hinds 1986: 449), *بصمة* 'baṣma^[it] 'impronta' (Badawi/Hinds 1986: 80), *بيه* 'bēh 'Bey' (Badawi/Hinds 1986: 118), *أبلة* 'abla^[it] (Badawi/Hinds 1986: 4), usata come appellativo di rispetto per rivolgersi a una donna di età maggiore (in particolare dagli alunni per rivolgersi alla maestra), e la formula di cortesia *أفنديم* 'afandim (Badawi/Hinds 1986: 27), usata come appellativo per rivolgersi a un uomo o a una donna dei quali non si conosca la professione. Gli Ottomani rimasero al potere fino all'arrivo dei francesi ad Alessandria con la Campagna d'Egitto (1798) di Napoleone Bonaparte.

Nel XIX secolo, l'Egitto tornò sotto il controllo ottomano. Il Pascià Muḥammad 'Alī (1769-1849) prese il potere e si concentrò sulla modernizzazione dell'Egitto, con una politica xenofila e l'impiego di esperti e studiosi provenienti soprattutto dall'Europa. Si formarono molte comunità immigrate, soprattutto ad Alessandria e a Il Cairo, le più numerose delle quali erano quella greca (Avallone 2012: 24-25) e quella italiana.

Per quanto riguarda la comunità italiana, in un primo momento, si trattava di immigrati qualificati dal punto di vista professionale. Il numero di italiani presenti in Egitto continuò a crescere soprattutto grazie a una seconda ondata migratoria, intorno alla seconda metà del XIX secolo, legata a motivi economici: si trattava di italiani che si trasferirono in Egitto per le opportunità lavorative, soprattutto legate ai lavori per la costruzione del Canale di Suez. L'emigrazione italiana in Egitto continuò anche

dopo la prima guerra mondiale, tanto che nel 1937 si contavano 57.350 italiani (cfr. Abdelsayed 2016: 418). La comunità italiana era ben organizzata e attiva in molti settori della società (cfr. Petricioli 2013: 23-25): organizzazioni per il sostegno dei connazionali in difficoltà, ospedali, scuole, e quotidiani (ad esempio “Lo spettatore Egiziano”) (cfr. Avallone 2012: 24-25). Anche il servizio postale egiziano fu fondato da un italiano di Livorno (cfr. Abdelsayed 2016). Ne consegue che gli italianismi possono essere riscontrati in molti ambiti della vita in Egitto: la parola كُبْبَانِيَّة *kubbaniyya* ‘compagnia’ è un italianismo che, con accezione ormai obsoleta, indicava anche una centrale idrica o elettrica (Badawi/Hinds 1986: 730). Il vocabolario di Badawi e Hinds del 1986 attesta circa trecento lemmi di origine italiana facenti parte del lessico dell’arabo parlato in Egitto. A oggi, molti di questi vocaboli sono in disuso anche nell’italiano stesso, poiché i loro referenti erano tipici della quotidianità del XIX-XX secolo, una realtà caratterizzata dal prevalere dei dialetti regionali italiani sulla lingua nazionale, per molto tempo rimasta estranea alla maggior parte della popolazione della penisola.

Nel 1882 gli inglesi occuparono l’Egitto per il controllo del Canale di Suez (inaugurato nel 1869). Una prima ondata di prestiti dall’inglese risale proprio a questo periodo, poiché la lingua degli occupanti veniva impiegata nelle scuole sostituendo il francese, il quale si era imposto a sua volta sull’italiano circa trent’anni prima. A seguito della Conferenza di Parigi (1919) l’Egitto ottenne (1922) il riconoscimento del Regno d’Egitto come Stato moderno e indipendente (Goldstein 2005: 121). Questo si macchiò ben presto di corruzione e, a seguito della sconfitta nella guerra arabo-israeliana del 1948, il malcontento popolare aumentò fino all’abolizione della monarchia nel 1952 (il re andò in esilio in Italia). Il potere passò prima a Muḥammad Nagīb (giugno 1953 – novembre 1954), poi a Gamāl ‘Abd an-Nāṣir (1956-1970), o Nasser (in Occidente), che nel 1956 divenne Presidente della neo-proclamata Repubblica (Sabbatucci/Vidotto 2004: 488-489).

Oggi si assiste a un tipo diverso di contatto: si tratta di quello legato ai fenomeni della globalizzazione e della diffusione della cultura di massa a partire dagli anni Sessanta del XX secolo. Dopo la Seconda guerra mondiale, il modello sociale e culturale degli USA si diffuse in tutto il mondo (cfr. Sabbatucci/Vidotto 2004: 525-526). In questo contesto la lingua inglese ha assunto un ruolo sempre più importante, diventando l’idioma in cui avviene la maggior parte delle comunicazioni negli ambiti specialistici. Con la sempre maggior diffusione dell’uso di social media come Facebook, WhatsApp e Twitter, l’inglese è inoltre la lingua di internet e della tecnologia, come dimostrano nuovi prestiti (Abdelsayed 2021) molto diffusi, successivi a questo nuovo contatto tra culture e lingue, come سوشِيَال ميديَا *soṣṣyāl mīdyā* ‘social media’, لينك *link* ‘link’ e ايميل *imēl* ‘e-mail’.

4. I DATI ANALIZZATI: PRESENTAZIONE DEL CORPUS LAPE

Il corpus su cui ci baseremo per indagare il fenomeno è il LAPE³ (Abdelsayed 2021). Il LAPE è caratterizzato per essere un corpus di arabo-egiziano interamente parlato (semi-)spontaneo, raccolto, trascritto e lemmatizzato secondo criteri espliciti. La dimensione complessiva del corpus ammonta a 71.241 occorrenze di forme di lemmi (ingl. *tokens*), corrispondenti a 50.885 parole grafiche (ingl. *word-forms* o *surface-forms*), riportati a 4.918 lemmi (ingl. *types*).

Per quanto riguarda l'area geolinguistica la realizzazione del LAPE è stata basata sul contesto del Grande Cairo, che comprende ben tre governatorati: Il Cairo, Ġiza e Qalyūbiyya. La scelta di tale area geografica è stata presa alla luce di diverse ragioni, tra cui la forte variazione linguistica dovuta all'immigrazione interna – sia per motivi di lavoro sia per motivi di studio – dal sud verso il nord, verso queste tre città in particolare (Abdelsayed 2021: 94).

Il corpus LAPE non si basa su una varietà specifica di tipo diafasico, diastratico o diatopico; si basa, invece, su una varietà di tipo diamesico, quella appunto orale e spontanea. Il che non evita, com'è ovvio, che i testi attestati nel nostro corpus possano manifestare tratti marcati diastraticamente e/o diafasicamente. I generi testuali del parlato inclusi nel LAPE sono stati definiti a partire dai tratti delle seguenti tre dicotomie:

- | | | | |
|-------------|-----|-----------|---|
| 1. <i>P</i> | vs. | <i>A</i> | (presenza o assenza degli interlocutori); |
| 2. <i>L</i> | vs. | <i>nL</i> | (presa di parola libera o non libera); |
| 3. <i>M</i> | vs. | <i>B</i> | (monodirezionalità o bidirezionalità dello scambio comunicativo). |

Come si può notare, partire da questi tratti ha permesso di immaginare quali possono essere le tipologie di parlato e quali i possibili generi testuali che coprono globalmente il *continuum* di usi linguistici effettivi nella realtà egiziana. Alla luce di questi tratti il LAPE è stato suddiviso in cinque sottocorpora. Ciascuno rispecchia un insieme di tratti che a loro volta riflettono una tipologia specifica di parlato. Ogni tipologia è suddivisa ulteriormente in sottoclassi di generi testuali che si riscontrano nei diversi contesti d'uso (v. tab. 1).

³ L'acronimo LAPE sta per *Lessico di frequenza dell'Arabo Parlato in Egitto* (Abdelsayed 2021).

sottocorpus	tipologia	generi testuali
I G.	Scambio comunicativo bidirezionale, con presa di parola libera, faccia a faccia	conversazioni tra gli amici
		conversazioni in casa
		conversazioni sul luogo di lavoro
		conversazioni con estranei
II G.	Scambio comunicativo bidirezionale, con presa di parola libera, non faccia a faccia	conversazioni audio via Skype
		conversazioni telefoniche normali
		conversazioni telefoniche registrate alla radio
III G.	Scambio comunicativo bidirezionale, con presa di parola non libera, faccia a faccia	assemblee
		dibattiti
		interviste (alla radio e alla TV)
		interrogazioni
IV G.	Scambio comunicativo monodirezionale, con presa di parola non libera, in presenza del/i destinatario/i	lezioni (a scuola, all'università ecc.)
		congressi, convegni o conferenze non specifiche
		comizi politici
		omelie religiose in moschea
		omelie religiose in chiesa
V G.	Scambio comunicativo monodirezionale, con presa di parola non libera, a distanza	trasmissioni televisive
		trasmissioni radiofoniche

tab. 1. *Suddivisione dei sottocorpus del LAPE: tipologie di parlato e generi testuali*

Diverse ragioni hanno reso obbligata la scelta di trascrivere i testi del LAPE secondo le normali convenzioni grafiche dell'Arabo Moderno Standard (AMS). Perciò è risultato necessario definire in termini chiari dei criteri che ci aiutassero il più possibile a mantenere i tratti del parlato (cfr. Abdelsayed 2021: 104ss.).

I forestierismi che sono pienamente integrati nella lingua sono stati trascritti seguendo le normali convenzioni grafiche dell'AMS (come, ad esempio, تويتر *<twytr>* 'Twitter', ميكروباص *<mykrwbās>* 'microbus' ecc.). Invece, i forestierismi meno integrati o quelli dovuti a meccanismi di *codeswitching* sono stati trascritti seguendo le normali convenzioni grafiche della lingua di partenza tra due parentesi quadre [] (come, ad esempio, [deadline], [character] ecc.). Nel caso che vi sia una sequenza di più forestierismi consecutivi, essi vengono uniti con il segno dell'asterisco * (come, ad esempio, [human*rights*watch], [peak*time] ecc.).

La fase di lemmatizzazione e di categorizzazione grammaticale è avvenuta in due momenti distinti. In prima battuta il corpus LAPE è stato sottoposto a un'analisi automatica per mezzo del lemmatizzatore Madamira (Pasha *et al.* 2014). Perciò è stato indispensabile sottomettere in seconda battuta l'output di Madamira a un attento intervento manuale di controllo e di correzione, per garantire soprattutto che le norme di lemmatizzazione (Abdelsayed 2021: 125ss.) predefinite per ogni categoria grammaticale siano state applicate correttamente e costantemente. In questo modo, è stato possibile individuare – oltre ai prestiti entrati precedentemente nell'uso – anche molti di quelli nuovi entrati nell'uso negli ultimi decenni (come, ad esempio, لاب-توب *lab-tob* 'laptop', ابلكيشن *ablekēšan* 'application' ecc.).

5. I PRESTITI NELL'ARABO-EGIZIANO

Non v'è alcun dubbio che anche l'arabo (nelle sue molteplici sfaccettature), come tutte le lingue naturali, sin dai suoi stadi più lontani, abbia prestato e preso in prestito elementi lessicali (e non solo) alle/dalle lingue con cui è stato in contatto. Tuttavia, nella “tradizione linguistica araba” la presenza di elementi non arabi è spesso considerata “illecita”. Nel caso in cui siano inevitabili, è necessario che essi, in primo luogo, nascondano la loro provenienza straniera attraverso uno dei seguenti processi⁴.

a) *At-ta rīb* ‘arabizzazione’: un processo di adattamento al modello linguistico di *al-luġa l-fuṣḥā* (ovvero ‘la lingua dell’eloquenza’)⁵, così com'è stato definito dai grammatici. Il termine *mu'arrabāt* ‘parole arabizzate’ fa riferimento specificamente ai “prestiti adattati”;

b) *At-tawlīd* ‘formazione’ o ‘coniazione’: si suddivide ulteriormente in due percorsi distinti. Il primo viene denominato *at-tawlīd al-lafḍī* ‘formazione strutturale’, con il quale si intende la coniazione di parole nuove (vale a dire “neologismi”) secondo le strutture fonolo-morfologiche della *fuṣḥā*. Il secondo processo è chiamato *at-tawlīd ad-dalālī* ‘formazione semantica’, e fa riferimento al processo mimetico di riproduzione di una parola straniera con i materiali linguistici della lingua stessa (vale a dire “calchi”, sia semantici che strutturali). Il termine *muwalladāt* si riferisce dunque sia ai “neologismi” che ai “calchi”.

Questi processi conducono alla formazione di nuove parole, le cui caratteristiche

4 L'esposizione fornita qui rappresenta una sintesi semplificata delle linee generali seguite dai grammatici arabi classici in merito a questo argomento. Tuttavia, è importante evidenziare che la situazione complessiva è significativamente più intricata e spesso caratterizzata da ambiguità terminologica.

5 La terminologia araba *al-luġa l-fuṣḥā* (da *faṣāḥa* ‘purezza di linguaggio’, ‘chiarezza’ ed ‘eloquenza’) si riferisce – come afferma Ryding (2005: 7) – sia all’“arabo classico” AC sia all’“Arabo Moderno Standard” AMS. Le differenze innovative portate dall’AMS rispetto all’AC sono sostanzialmente di natura lessicale e stilistica, ma il modello grammaticale di riferimento è rimasto pressoché lo stesso.

esteriori non rivelano la loro origine straniera.⁶ È evidente che, dal punto di vista dei grammatici classicisti, la categoria delle *muwalladāt* (specialmente quando si tratta di “calchi”) è la più preferibile. Da un lato, offre la possibilità di introdurre nuovi significati utilizzando elementi linguistici dell’arabo stesso; dall’altro, preserva vecchi significati che altrimenti sarebbero caduti in disuso. È importante sottolineare che entrambi i processi sono generalmente intesi come formali e vengono spesso applicati astrattamente dai grammatici stessi, indipendentemente dal fatto che siano accolti o meno dai parlanti. Nel contesto di *al-luġa l-fuṣḥā*, le uniche parole straniere che vengono facilmente accettate e integrate sono le *mu‘arrabāt* e le *muwalladāt*. In caso contrario, un termine di origine straniera, il cui aspetto esteriore rivela in modo trasparente la sua provenienza esotica, difficilmente viene accettato come parte integrante della “lingua araba”, ma viene considerato come *ġarīb* ‘strano’ o ‘estraneo’, oppure come *nādir* ‘raro’, o ancora come *dahīl* ‘intruso’. In tal caso, viene ricondotto a una delle varietà linguistiche, ritenute come “dialettali” o “colloquiali”⁷.

In questo contributo, tuttavia, non ci proponiamo di tracciare l’intera storia etimologica dei prestiti nel lessico dell’arabo(-egiziano), quanto piuttosto di indagare la loro presenza e provenienza. Nel LAPE tutti i prestiti pienamente acclimatati e diffusi nell’uso sono stati analizzati secondo la funzione specifica che assumono nel contesto, e dunque etichettati con la categoria grammaticale che descrive tale funzione (sostantivo, aggettivo ecc.), giacché sono largamente assimilati e neutralizzati, e sono già attestati nel dizionario di riferimento (Badawi/Hinds 1986). Alla luce di quanto esposto, emerge con chiarezza che tali prestiti possono essere suddivisi in due gruppi principali: i “prestiti nascosti” (§ 5.1), che sono così profondamente integrati nella lingua da sfuggire all’identificazione come parole straniere, e i “prestiti trasparenti” (§ 5.2), che mantengono una maggiore trasparenza rispetto alla loro origine straniera. A questi ultimi si aggiungono i “nuovi prestiti” (§ 5.3), entrati nella lingua in tempi più recenti.

5.1. I prestiti nascosti

Il primo gruppo riguarda quelli che possiamo chiamare “prestiti nascosti”, vale a dire quelle parole provenienti da altre lingue storiche, spesso con una antica tradizione letteraria (ad esempio: persiano, greco, latino, ebraico, siriano/aramaico ecc.) e che sono entrate e stabilizzate nella lingua in uno stadio risalente a diversi secoli passati. Nel contesto della terminologia araba, tali prestiti sono generalmente classificati

6 Per molti linguisti arabi le *mu‘arrabāt* sono le parole arabizzate, risalenti a prima della metà del II secolo dell’egira o di quel periodo comunemente noto come *‘aṣr al-‘Iḥtiḡāġ* ‘età autorevole del *bon usage*’, mentre le *muwalladāt* sono quelle entrate nella lingua successivamente.

7 Nella terminologia araba si parla di varietà *dāriġa* (dall’aggettivo *dāriġ* ‘circolante’ e ‘corrente’) o *‘āmmiyya* (dall’aggettivo *‘āmmiyy* ‘popolare’).

come *mu'arrabāt* 'parole arabizzate'. Tuttavia, va tenuto presente che in alcuni casi si sono riscontrati dibattiti tra i grammatici arabi riguardo alla certezza dell'origine straniera o meno di alcune di queste parole. Data la loro assimilazione e neutralizzazione, questi prestiti spesso sono considerati come vocaboli puramente arabi (specialmente se ricorrenti in una delle fonti classiche della lingua). Si tratta spesso (ma non sempre) di prestiti pienamente integrati e adattati al sistema fonico-morfologico della lingua, a tal punto da diventare una parte inscindibile dello scheletro lessicale dell'arabo(-egiziano), e nascondendo così la loro origine esotica che può essere rivelata soltanto attraverso un attento studio etimologico e filologico.

A titolo esemplativo, tra i prestiti appartenenti a questo gruppo troviamo nel LAPE vocaboli provenienti dalle seguenti lingue.

1. Prestiti provenienti dal persiano:

a) اُستَاذ *ustād* > *ustāz* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 125) che ricorre al 163° posto nel LAPE: appartenente all'ambito dell'istruzione, con il significato di 'insegnante', 'maestro', o con un valore pragmatico appellativo con il significato di 'signore';

b. وَزِير *wazīr* (cfr. Yarshater 1998: 71), al 245° posto nel LAPE: appartenente all'ambito politico, con il significato di 'ministro' o 'consigliere';

c. مُهَنْدِس *muhandis* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 639), al 588° posto nel LAPE: appartenente all'ambito professionale e tecnico, con il significato di 'ingegnere';

d. مَيْدَان *maydān* > *medan* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 580), al 1109° posto nel LAPE: inerente all'ambito architettonico e urbanistico, con il significato di 'piazza' o 'ambiente';

e. عَسْكَرِي *askarī* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 453), al 1127° posto nel LAPE: inerente all'ambito militare, con il significato di 'soldato' o 'militare';

f. بَنْد *band* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 201), al 1135° posto nel LAPE: inerente all'ambito giuridico, con il significato di 'comma' o 'suddivisione numerata'.

2. Prestiti provenienti dal greco:

a. قَانُون *qanūn* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 56), al 439° posto nel LAPE: riferito all'ambito giuridico, con il significato di 'legge';

b. فَلَاسَفَة *falsafa*^[1] (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 55), al 2590° posto nel LAPE: inerente all'ambito alle discipline intellettuali e del pensiero, con il significato di 'filosofia';

c. اِنْجِيل *ingīl* > *ingīl* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 123), al 2847° posto nel LAPE: appartenente all'ambito religioso, con il significato di 'vangelo'.

3. Prestiti provenienti dal latino:

a. فُلُوس *fulūs* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 74-75), al 521° posto nel LAPE: inerente all'ambito finanziario, con il significato di 'soldi';

b. رُزْز *ruzz* > *ruzz* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 142-143), al 2133° posto nel LAPE: associato all'ambito alimentare, con il significato di 'riso';

c. إبليس *'iblīs* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 122; Jeffery 2007: 47), al 2767° posto nel LAPE: inerente all'ambito religioso e spirituale, con il significato di 'diavolo' o 'satana'.

4. Prestiti provenienti dall'ebraico:

a. إبراهيم *'ibrāhīm* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 102; 104), al 521° posto nel LAPE: nome proprio 'Ibrahim';

b. إسرائيل *'isrā'īl* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 106-107), al 885° posto nel LAPE: nome proprio 'Israele'.

5. Prestiti provenienti dal siriano/aramaico:

a. كُرسِي *kursī* (cfr. Houtsma *et al.* 1987: 1156), al 836° posto nel LAPE: riferito all'ambito dell'arredamento, con il significato di 'sedia', o quello del potere con il significato di 'trono';

b. طوبى *tūbā* (cfr. Al-Ġawālīqī 1990: 445-446), al 2523° posto nel LAPE: appartenente all'ambito religioso, con il significato di 'beato'.

5.2. I prestiti trasparenti

Il secondo gruppo dei prestiti presenti nel LAPE comprende quelli che possiamo definire "prestiti trasparenti", e consiste in un insieme di prestiti che, nonostante siano ampiamente acclimatati e stabilizzati nell'uso, scritto e parlato, in molti casi risulta comunque trasparente la loro origine esotica, tanto che persino un semplice parlante con una formazione linguistico-letteraria di base spesso è in grado di riconoscere la loro provenienza da altre lingue. A causa di questa chiara trasparenza circa la loro provenienza straniera, non è facilmente accettata la loro introduzione nelle opere lessicografiche di quella che tradizionalmente viene chiamata *al-luġa l-fuṣḥā* 'la lingua eloquentissima', finché non vengono completamente "arabizzati", in modo tale da nascondere ogni traccia che possa rivelare tale origine straniera. Soltanto dopo aver subito questo processo di arabizzazione e dopo essere stato percepito come un vocabolo arabo "puro", un prestito può essere accettato come parte del lessico della "lingua araba". Fino a quando ciò non avvenga, esso viene collocato all'interno di una delle cosiddette "varietà dialettali". Si tratta di prestiti che sono entrati nella lingua in epoche passate (sebbene spesso in tempi più recenti rispetto ai "prestiti nascosti") e per questo li troviamo già attestati in opere lessicografiche dedicate alle singole "varietà dialettali": per l'arabo-egiziano, in questa sede, facciamo riferimento in particolare all'opera di Badawi e Hinds (1986).

Si possono individuare nella lista del LAPE almeno 123 lessemi appartenenti ai "prestiti trasparenti" e che provengono da sette lingue diverse (tutti attestati in Badawi/Hinds 1986): 42 lessemi dal francese, 22 dall'inglese, 17 dall'italiano, 17 dal turco, 11 dal persiano, 8 dal greco e 6 dal copto. Tali prestiti sono presentati nelle seguenti tabelle (v. tab. 2-8).

L'arabo(-egiziano) in contatto con altre lingue

Lemma		C. G.	Glossa	Rango d'uso
<i>duktūr ~ duktōr</i>	دُكْتُور	n	'dottore'	164
<i>milyōn ~ milyūn</i>	مِلْيُون	num	'milione'	196
<i>madām</i>	مَدَام	n	'signora'	423
<i>sinima</i>	سِينِمَا	n	'cinema'	456
<i>tilifōn</i>	تِلِفُون	n	'telefono'	580
<i>tilifizyōn</i>	تِلِفِيزْيُون	n	'televisione'	980
<i>diblōm ~ dublōm ~ dablōm</i>	دِبْلُوم	n	'diploma'	1028
<i>mirsī</i>	مِرْسِي	interj	'grazie'	1031
<i>dukturā[h]</i>	دُكْتُورَاه	n	'dottorato'	1409
<i>radyu</i>	رَادِيُو	n	'radio'	1434
<i>'utubīs</i>	أُتُوبِيس	n	'autobus'	1492
<i>gurnāl ~ gurnān</i>	جُرْنَال	n	'giornale'	1534
<i>'istād</i>	إِسْتَاد	n	'stadio'	1694
<i>lisans ~ lasans</i>	لِيسَانْس	n	'titolo di laurea'	1700
<i>'asfalt</i>	أَسْفَلْت	n	'asfaltato'	1903
<i>kilu(-gram)</i>	كِيلُوجَرَام	n	'chilogrammo'	1911
<i>kart</i>	كَارْت	n	'scheda'	1955
<i>bakaluryūs</i>	بَكَالُورْيُوس	n	'titolo di laurea'	1961
<i>kabbūt</i>	كَبُوت	n	'cofano'	1967
<i>kilu(-mitr)</i>	كِيلُومِتْر	n	'chilometro'	2223
<i>fīš</i>	فِيش	n	'certificato penale'	2234
<i>'alō[h] ~ 'alu</i>	أَلُو	interj	'pronto'	2360
<i>madmuwazēl</i>	مَدَامُوَاذِيل	n	'signorina'	2463
<i>dimuqrāṭiyya^[it]</i>	دِيمُقْرَاطِيَّة	n	'democracy'	2736
<i>basbōr</i>	بَاسْبُور	n	'passaporto'	2774
<i>mitr</i>	مِتْر	n	'metro'	2950
<i>mağistēr</i>	مَاجِسْتِير	n	'titolo di alta formazione successive alla laurea'	3084
<i>kīlu</i>	كِيلُو	n	'kilo'	3643
<i>ṭenn</i>	طِنُّن	n	'tonnellata'	3679
<i>fīša^[it]</i>	فِيشَة	n	'presa [di corrente]'	3692
<i>sinimā 'i</i>	سِينِمَائِي	agg	'cinematografico'	3716
<i>sifōn</i>	سِيفُون	n	'sifone'	3815
<i>kādir</i>	كَادِر	n	'scala professionale o organizzativa'	3817
<i>kurnīš ~ kurnēš</i>	كُورْنِيش	n	'lungomare' o 'lungofiume'	3843
<i>taktik ~ taktek</i>	تَكْتِيك	n	'tattica'	4013
<i>'iffē[h]</i>	إِفِيَه	n	'effetto'	4375
<i>bitrōl</i>	بِتْرُول	n	'petrolio'	4438
<i>balṭu</i>	بَالْطُو	n	'soprabito'	4448
<i>burutukūl</i>	بُرُوتُوكُول	n	'protocollo'	4558

'akadimiyya ^{[i]t}	أكاديمية	n	'accademia'	4753
butagaz	بوتجاز	n	'fornello'	4778
bulisi	بوليسي	agg	'poliziesco'	4780

tab. 2. Esempi di "prestiti trasparenti" dal francese

Lemma		C. G.	Glossa	Rango d'uso
ginēh	جنيه	n	'sterlina egiziana'	152
film	فيلم	n	'film'	269
matš	ماتش	n	'partita'	450
kamira ~ kamara	كاميرا	n	'fotocamera'	513
kabtīn	كابتن	n	'capitano'	626
gōl ~ gōn	جول	n	'goal'	981
tīknuluḡya	تكنولوجيا	n	'tecnologia'	1184
taks ~ taksi	تاكس	n	'taxi'	1999
'albūm	ألبوم	n	'album'	2054
kantīn	كانتین	n	'mensa' o 'caffetteria'	2097
bōnaṣ	بونص	n	'bonus'	2137
bank	بنك	n	'banca'	2345
kurnar	كورنر	n	'angolo'	2589
rutīn	روتین	n	'routine'	2635
bāk	باك	n	'terzino'	2751
'istiratiḡiyya ^{[i]t}	إستراتيجية	n	'strategia'	2890
kafitirya ~ kafatirya	كافيتيريا	n	'caffeteria'	3481
šilīn	شيلين	n	'moneta da cinque piastre'	3703
kotš	كوتش	n	'coach'	3837
'iliktirōni	إلكتروني	agg.	'elettronico'	4419
'infilwanza ~ 'anfilwanza	إنفلونزا	n	'influenza'	4595
'artikarya	أرتيكاريا	n	'orticaria'	4705

tab. 3. Esempi di "prestiti trasparenti" dall'inglese

Lemma		C. G.	Glossa	Rango d'uso
makana ^{[i]t}	ماكينة	n	'macchina'	1415
'ubra ~ 'upira	أوبرا	n	'opera'	1803
qunṣuliyya ^{[i]t} ~ 'unṣuliyya ^{[i]t}	قُنصليّة	n	'consolato'	1991
kumidya	كوميديا	n	'capitano'	2250
nimra ^{[i]t}	نمرة	n	'numero'	2448
fiyunka ^{[i]t}	فيونكة	n	'fiocco'	2542
turta ^{[i]t}	تورته	n	'torta'	2671
banzīn ~ banzīm	بنزين	n	'benzina' o 'gasolio'	2755
bilya ^{[i]t}	بليّة	n	'bilìa'	2850
kutšīna ^{[i]t}	كوتشينة	n	'carte da gioco'	3839
ḡumana ~ dminu	دومينو	n	'domino'	3979
tanda ^{[i]t}	تندة	n	'tenda'	4025
guḡrafya	جغرافيا	n	'geografia'	4172

L'arabo(-egiziano) in contatto con altre lingue

<i>burša</i> ^{[i]t}	بورصة	n	'borsa [finanziaria]'	4452
<i>'istudyu</i>	إستوديو	n	'studio'	4518
<i>birāvu ~ birāfu ~ barāwa</i>	برافو	interj	'bravo'	4536
<i>bunbōna</i> ^{[i]t} ~ <i>bumbōna</i> ^{[i]t}	بُنْبُونَة	n	'bonbon'	4720

tab. 4. Esempi di "prestiti trasparenti" dall'italiano

Lemma		C. G.	Glossa	Rango d'uso
<i>barḍu</i>	بَرَضُو	avv	'anche'	82
<i>'ōḍa</i> ^{[i]t}	أَوْضَة	n	'stanza'	394
<i>bāšā</i>	بَاشَا	n	'pascià'	492
<i>gazma</i> ^{[i]t}	جَزْمَة	n	'scarpa'	622
<i>'afandim</i>	أَفْنَدِم	n	'signore'	654
<i>bēh</i>	بِه	n	'bey'	726
<i>qirš ~ 'irš</i>	قِرْش	n	'moneta da una piastra'	1092
<i>ṭabūr</i>	طَابُور	n	'fila'	1156
<i>balṭagi</i>	بَلْطَجِي 2	n	'delinquente'	1285
<i>balṭaga</i> ^{[i]t}	بَلْطَجَة	n	'delinquenza'	1511
<i>šaṅṭa</i> ^{[i]t}	شَنْطَة	n	'borsa' o 'valigia'	1617
<i>kubri</i>	كُوبْرِي	n	'ponte'	1618
<i>balṭagi</i>	بَلْطَجِي 1	agg	'delinquente'	1720
<i>kušk ~ kušuk</i>	كُشْك	n	'chiosco'	2571
<i>kurēk</i>	كُورِيك	n	'pala' o 'cric per auto'	3535
<i>šiša</i> ^{[i]t}	شِيشَة	n	'narghilè'	3889
<i>gardal</i>	جَرْدَل	n	'secchio'	3970

tab. 5. Esempi di "prestiti trasparenti" dal turco

Lemma		C. G.	Glossa	Rango d'uso
<i>bass</i>	بَس 1	cong	'ma'	39
<i>bass</i>	بَس 2	avv	'solamente'	111
<i>dustūr ~ dastūr</i>	دُسْتُور	n	'costituzione'	768
<i>zibūn ~ zubūn ~ zabūn</i>	زَبُون	n	'capitano'	1259
<i>bass</i>	بَس 3	interj	'basta'	1564
<i>mahragān</i>	مَهْرَجَان	n	'carnevale' o 'festa'	1962
<i>dulāb</i>	دُولَاب	n	'armadio' o 'dispensa'	3905
<i>gamūs</i>	جَامُوس	n	'bufalo'	4000
<i>ḥedewiyya</i> ^{[i]t}	حَدِيوِيَة	n	'chedivato'	4159
<i>dustūri</i>	دُسْتُورِي	agg	'costituzionale'	4340
<i>bōsa</i> ^{[i]t}	بُوسَة	n	'bacio'	4432

tab. 6. Esempi di "prestiti trasparenti" dal persiano

Lemma		C. G.	Glossa	Rango d'uso
<i>bābā</i>	بَابَا	n	'papà' o 'papa'	413
<i>biṭāqa</i> ^{[i]t} ~ <i>biṭā'a</i> ^{[i]t}	بِطَاقَة	n	'tessera'	799
<i>musīqa</i>	مُوسِيقِي	n	'musica'	939
<i>ṭarabēza</i> ^{[i]t} ~ <i>ṭarabīza</i> ^{[i]t}	طَرَبِيْزَة 1	n	'tavolo'	1418

<i>ṭarabēza</i>	طَرَبِيْزَة 2	avv	‘in contanti’	2245
<i>fānūs</i>	فَانُوْس	n	‘lanterna’	2491
<i>muluḥiyya^[lit]</i>	مُلُوْحِيْيَة	n	‘molokhia’	3059
<i>tēta</i>	تَيْتَة	n	‘appellativo della nonna’	4232

tab. 7. Esempi di “prestiti trasparenti” dal greco

Lemma	C. G.	Glossa	Rango d’uso
<i>āh</i> ah	FS	‘sì’	38
<i>idda</i> اِدِّي	num	‘dare’	124
<i>’aywa</i> أَيَوَا	interj	‘sì’	173
<i>’ādi</i> آدِي	avv	‘ecco’	620
<i>hubb</i> هُوْب	interj	‘dai’ o ‘forza’	2466
<i>hēla</i> هِيْلَا	interj	‘dai’ o ‘forza’	3079

tab. 8. Esempi di “prestiti trasparenti” dal copto

Come si può desumere dalle tabelle sopra riportate, troviamo che la stragrande maggioranza dei prestiti (103 sui 123) attestati appartiene alla categoria dei sostantivi. Il dato non giunge inaspettato, ma sembra riflettere una caratteristica universale del fenomeno stesso: vale a dire che il grado di “prestabilità” di una certa unità lessicale sembra dipendere anche e soprattutto dalla funzione stessa che essa assume nella lingua. In questo senso è stato osservato che i sostantivi, rispetto alle altre parti del discorso, presentano un elevato grado di prestabilità (cfr. Matras 1998).

La motivazione alla base della maggiore prestabilità dei sostantivi rispetto alle unità appartenenti ad altre parti del discorso consiste, come sostiene Poplack *et al.* (1988: 65), in:

a combination of the facts that (1) they are structurally less integrated into the recipient discourse, thus facilitating transfer, and (2) they are the forms with most lexical content.

In linea generale, è possibile affermare che le parti del discorso di natura lessicale (sostantivi, aggettivi, verbi ecc.) beneficiano di un maggior grado di prestabilità rispetto a quelle grammaticali (preposizioni, congiunzioni, interiezioni ecc.), di per sé prive di un contenuto semantico e lessicale, ma l’acquisiscono di volta in volta dal contesto in cui vengono impiegate (cfr. Winford 2003). Eppure, come si può notare nella tabella 8, tutti i 6 prestiti provenienti dal copto, pur non essendo appartenenti alla categoria dei sostantivi, sono attestati nell’uso e occupano posizioni abbastanza alte. Questa eccezione potrebbe essere attribuita alla peculiarità delle caratteristiche fono-morfologiche di queste parole copte, che le rende facilmente adottabili. Inoltre, potrebbe aver svolto un ruolo di rilievo nella comunicazione quotidiana, portando all’adozione e all’uso continuativo anche di parti del discorso di solito poco predisposte alla prestabilità.

5.3. I nuovi prestiti

Oltre ai “prestiti nascosti” e ai “prestiti trasparenti”, che sono entrati nell'arabo(-egiziano) in epoche più o meno passate, nel LAPE possono essere individuati altri prestiti relativamente recenti: quelli che possiamo appunto chiamare “nuovi prestiti”. Si tratta di parole di provenienza esotica che sono emerse nell'uso solamente negli ultimi decenni, e perciò non le troviamo attestate nell'opera di Badawi e Hinds (1986).

All'interno del LAPE tali prestiti – intesi qui nel senso più ampio del termine – sono stati etichettati con la categoria “ex”. Questa classificazione ci ha consentito di costruire una lista di 216 esotismi, con un totale di 446 occorrenze, che rappresentano circa lo 0,63% dell'intero LAPE. La maggior parte di questi esotismi è rappresentata perlopiù da *hápax legómenon* (139 lemmi con una sola occorrenza) e da *dis legómenon* (31 lemmi con due occorrenze), mentre soltanto 40 esotismi hanno una frequenza superiore a due. Riportiamo i dettagli di questi ultimi nella tabella 9.

Esotismo	Provenienza ingl.	Rango d'uso
<i>ukay</i> اوكي	'okay'	317
<i>vidyu~ fidyu</i> فيد يو	'video'	778
<i>twitar</i> تويتير	'Twitter'	917
<i>labtob ~ labtop</i> لاب توب	'laptop'	963
<i>feisbok</i> فيسبوك	'Facebook'	1.000
<i>one</i>	'one'	1.070
<i>kōrs</i> كورس	'course'	1.107
<i>internet</i> انترنت	'internet'	1.129
<i>already</i>	'already'	1.331
<i>ablekēšan</i> ابلكيشن	'application'	1.333
<i>gūgal</i> جوجل	'Google'	1.454
<i>twit</i> تويت	'tweet'	1.519
<i>vodafōn</i> فودافون	'Vodafone'	1.562
<i>yutiyub</i> يوتيوب	'YouTube'	1.606
<i>master</i> ماستر	'master'	1.914
<i>ingliš</i> انجلش	'English'	1.930
<i>mobinīl</i> موبنيل	'Mobinile'	1.939
<i>kombiyuter</i> كمبيوتر	'computer'	1.954
<i>komment</i> كومنت	'comment'	1.966
<i>aylets</i> آيلتس	'Ielts'	1.975
<i>sošyal midya</i> سوشيال ميديا	'social media'	2.026
<i>tribl</i> تربل	'triple'	2.037
<i>'ono</i> اونو	'uno'	2.048
<i>brofeser</i> بروفيسور	'professor'	2.050
<i>wikend</i> ويك اند	'weekend'	2.065
<i>link</i> لينك	'link'	2.073
<i>websayit</i> ويب سايت	'website'	2.079
<i>tōfel</i> توفل	'Toefl'	2.120
<i>request</i>	'request'	2.126
<i>scholarship</i>	'scholarship'	2.130

<i>foldar</i>	فولدر	‘folder’	2.220
<i>flāša</i> ^{[i]t}	فلاشة	‘flash drive’	2.256
<i>ubar</i>	اوبر	‘Uber’	2.318
<i>contact</i>		‘contact’	2.322
<i>research</i>		‘research’	2.324
<i>feedback</i>		‘feedback’	2.325
<i>imēl</i>	اميل	‘e-mail’	2.340
<i>product</i>		‘product’	2.353
<i>deadline</i>		‘deadline’	2.361
<i>report</i>		‘report’	2.363

tab. 9. Gli esotismi (di frequenza superiore a due) nel LAPE

Come si può vedere nella tabella 9, tutti i 40 esotismi provengono dall’inglese e sono prevalentemente legati alla sfera digitale della nuova tecnologia. Tuttavia, è importante notare che in alcuni casi questi esotismi non possono essere considerati veri e propri prestiti, ma tendono a inclinarsi maggiormente verso il polo del *codeswitching* all’interno del continuum *codeswitching-borrowing* (Matras 2009:101), come si può notare negli esempi (2) e (3).

(2)

kull ’anwā ‘il *skolaršips mawgūda*

‘tutti i tipi delle borse di studio sono disponibili’

(tratto dal testo ‘III.1’ del LAPE)

(3)

mīn illi ha-ʔtalla ‘il- *prōdakt w-’ēh huwwa il- prōdakt iṣ-ṣaḥḥ*

‘chi realizzerà il prodotto e qual è il prodotto conforme’

(tratto dal testo ‘IV1.2’ del LAPE)

Inoltre, è importante evidenziare che spesso è difficile stabilire con certezza se un fenomeno sia da attribuire al *codeswitching* o al prestito linguistico. Il semplice criterio della frequenza spesso non è sufficiente per determinare se l’utilizzo di un determinato termine è risultato da meccanismi di *insertional codeswitching* o, piuttosto, di *core borrowing*. Per rispondere a questa domanda in modo accurato, sarà necessario condurre uno studio dedicato all’uso di questi termini al fine di stabilire se il loro utilizzo rappresenta un comportamento di *codeswitching* da parte di parlanti bilingui, che adottano strategie comunicative consapevoli per riflettere precise scelte stilistiche; oppure se invece costituisce un fenomeno inconsapevole di *borrowing*, nel quale questi elementi emergono nell’uso indipendentemente dal livello di bilinguismo dei parlanti.

6. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Questo contributo ha cercato di indagare il fenomeno del contatto linguistico a livello lessicale, vale a dire la presenza di “prestiti” nell'arabo(-egiziano). In particolare è stata prestata attenzione alla storia dell'Egitto e al caso dell'arabo-egiziano con la ricca gamma di prestiti che sono stati ereditati negli stadi più antichi della lingua (prestiti “nascosti”), quelli che sono entrati a seguito dei successivi contatti con altri popoli (prestiti “trasparenti”) e quelli che ancora oggi continuano ad essere assorbiti (“nuovi” prestiti).

Da questo lavoro è infatti emerso chiaramente che sia i prestiti definiti come “trasparenti” (attestabili in Badawi/Hinds 1986) sia i “nuovi” prestiti (attestabili in Abdelsayed 2021) rivelano chiaramente la loro origine straniera. Per questo motivo essi non vengono recepiti facilmente dai dizionari di lingua araba, fatta eccezione per quelli dedicati alle varietà cosiddette “dialettali”, ai quali sono relegati fino a che la loro arabizzazione non venga completata, cioè assimilandosi ai prestiti detti “nascosti”, quelli entrati nell'arabo(-egiziano) secoli fa e che ormai nascondono la loro origine “esotica”.

Tra quei prestiti definiti come “trasparenti”, la lingua più attestata è il francese; dopodiché si hanno quelli dall'inglese. Per quanto riguarda l'italiano, abbiamo osservato che molti dei prestiti accolti nel passato sono oggi caduti in disuso. Infatti, dei oltre trecento italianismi attestati in Badawi e Hinds (1986), nel LAPE (Abdelsayed 2021) ne sono stati individuati soltanto diciassette. Tuttavia, un gran numero di italianismi e pseudo-italianismi sembra diffondersi sempre di più nel *linguistic landscape* dell'Egitto, suggerendo la necessità di ulteriori studi futuri per analizzarne la diffusione.

Inoltre, abbiamo messo in evidenza come oggi la maggior parte dei “nuovi” prestiti nell'arabo-egiziano derivi soprattutto dall'inglese, e appartenga in particolare all'ambito della tecnologia, di internet e della comunicazione internazionale e scientifica.

Per concludere, poiché lo spazio a disposizione è stato limitato e non ha permesso una trattazione più dettagliata, l'analisi dei meccanismi specifici di adattamento dei prestiti presentati in questo saggio al sistema fono-morfologico dell'arabo-egiziano sarà oggetto di un futuro contributo dedicato.

Infine, come già menzionato, pur essendoci qui concentrati sulla categoria dei “prestiti” (adattati e non), supponiamo che nell'arabo(-egiziano) quella di “calco” linguistico sia una categoria molto frequente: motivo per il quale questo argomento merita di essere oggetto di eventuali studi futuri.

BIBLIOGRAFIA

- Abdelsayed 2021 = Ibraam Gergis Mansour Abdelsayed, *Lessico di frequenza dell'Arabo Parlato in Egitto (LAPE)*, Collana Interlinguistica: Studi contrastivi tra lingue e culture, Pisa, ETS.
- Abdelsayed 2016 = Ibraam Gergis Mansour Abdelsayed, *Italiani sulle rive del Nilo: storia, contributi e prospettive di una comunità italiana a Il Cairo (1800-1950)*, in Delfina Licata (a cura di), *Rapporto Italiani nel mondo*, pp. 417–423, Todi, Editrice Tau.
- Al-Ġawāliqī 1990 = Abū Mansūr Al-Ġawāliqī, *Al-mu'arrab min al-kalām al-a'ġamī 'alā ḥurūf al-mu'ġam*, in F. 'Abd Ar-Rahmān (a cura di), Damasco, Dār Al-Qalam.
- Al-Qinai 2000 = Jamal B.S. Al-Qinai, *Morphophonemics of loanwords in Arabic*, in «Studies in the Linguistic Science», n. 30(2), pp. 1–25.
- Avallone 2012 = Lucia Avallone, *Egitto moderno, una storia di diversità: il modello europeo e la società cosmopolita*, in «Kervan – Rivista Internazionale di studi afroasiatici», n. 15, pp. 5–32.
- Badawi/Hinds 1986 = Badawi El-Said / Hinds Martin, *A dictionary of Egyptian Arabic*, Beirut, Librairie Du Liban.
- Berruto/Cerruti 2011 = Berruto Gaetano / Massimo Cerruti, *La linguistica. Un corso introduttivo*, Torino, UTET.
- De Mauro 2005 = Tullio De Mauro, *La fabbrica delle parole: Il lessico e problemi di lessicologia*, Torino, UTET.
- GRADIT 2007 = *Grande dizionario italiano della lingua dell'uso*, 2ª edizione, 8 volumi, a cura di Tullio De Mauro, Torino, UTET.
- Goldstein 2005 = Erik Goldstein, *Gli accordi di pace dopo la Grande guerra (1919-1925)*, Bologna, il Mulino.
- Gusmani 1983 = Roberto Gusmani, *Saggi sull'interferenza linguistica*, vol. II, Firenze, Le lettere.
- Haspelmath/Tadmor 2009 = Martin Haspelmath / Uri Tadmor, *Loanwords in the world's languages: a comparative handbook*, Berlin, Walter de Gruyter.
- Houtsma et al. 1987 = M. Th. Houtsma et alii (eds.), *E.J. Brill's First Encyclopaedia of Islam 1913–1938*, vol. IV, 'ITĶ-KWAT ṬA, Leiden–New York–København–Köln, E. J. Brill, (1ª ed. 1927).
- Jeffery 2007 = Arthur Jeffery, *The Foreign Vocabulary of the Qur'ān*, Leiden–Boston, Brill.
- Matras 1998 = Yaron Matras, *Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing*, in «Linguistics», n. 20, pp. 281–331.
- Matras 2009 = Yaron Matras, *Language Contact*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Montanari 2013 = Franco Montanari, *GI - Vocabolario della lingua greca*, Torino, Loescher Editore.
- Muysken 2000 = Pieter Muysken, *Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Myers-Scotton 1992 = Carol Myers-Scotton, *Comparing codeswitching and borrowing*, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», n. 13, pp. 19–40.
- Myers-Scotton 1993 = Carol Myers-Scotton, *Duelling Languages: grammatical structure in codeswitching*, Oxford, Clarendon.
- Myers-Scotton 2006 = Carol Myers-Scotton, *Natural codeswitching knocks on the laboratory door*, in «Bilingualism: Language and Cognition», n. 9(2), pp. 203–212.
- Pasha et al. 2014 = Arfath Pasha et alii, *MADAMIRA: A Fast, Comprehensive Tool for Morphological Analysis and Disambiguation of Arabic*, in «Proceedings of LREC», pp. 1094-1101, Reykjavik, European Language Resources Association (ELRA).
- Petricioli 2013 = Marta Petricioli, *La comunità italiana in Egitto*, in «Polo Sud: semestrale di studi storici», n. 3(2), pp. 21–28.
- Poplack et al. 1988 = Shana Poplack et alii, *The social correlates and linguistic processes of lexical*

L'arabo(-egiziano) in contatto con altre lingue

- borrowing and assimilation*, in «Linguistics», n. 26, pp. 47–104.
- Poplack 1993 = Shana Poplack, *Variation theory and language contact*, in Dennis Preston (ed.), *American Dialect Research: An Anthology Celebrating the 100th Anniversary of the American Dialect Society*, Amsterdam, Benjamin, pp. 251–286.
- Poplack/Dion 2012 = Shana Poplack / Nathalie Dion, *Myths and facts about loanword development*, in «Language Variation and Change», n. 24, pp. 279–315.
- Poplack/Meechan 1998 = Shana Poplack / Marjory Meechan, *Introduction: How languages fit together in codemixing*, in «International Journal of Bilingualism», n. 2(2), pp. 127–138.
- Ryding 2005 = Karin C. Ryding, *A Reference Grammar of Modern Standard Arabic*, Cambridge-New York, Cambridge University Press.
- Sabbatucci/Vidotto 2004 = Giovanni Sabbatucci / Vittorio Vidotto, *Il mondo contemporaneo. Dal 1848 a oggi*, Roma-Bari, Laterza.
- Thomason 2001 = Sarah Grey Thomason, *Language contact*, Edinburgh, Edinburgh University Press.
- Weinreich 1953 = Uriel Weinreich, *Languages in contact, findings and problems*, New York, Linguistic Circle of New York.
- Winford 2003 = Donald Winford, *An introduction to contact linguistics*, London, Blackwell.
- Yarshater 1998 = Yarshater Ehsan, *The Persian Presence in the Islamic World*, in Richard G. Hovannisian / Georges Sabagh (eds.), *The Persian Presence in the Islamic World*, Cambridge, Cambridge University Press.

ARABISMI SICILIANI TRA PASSATO E PRESENTE:
LA PERCEZIONE DEI PARLANTI DELLA
SICILIA ODIERNA RISPETTO ALL'INFLUENZA
LINGUISTICA ARABA¹

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo mira ad individuare le tracce dell'influenza della lingua araba nella percezione dei parlanti delle varietà regionali del siciliano di oggi, attraverso un'analisi di tipo storico linguistico, che ripercorre le caratteristiche principali della varietà del 'siculo-arabo' (vedi par. 2), e attraverso un'indagine costruita ad hoc (vedi par. 3 e seguenti), somministrata a parlanti nativi delle varietà siciliane.

L'influenza linguistica della lingua araba sulla lingua e le varietà italiane, come il siciliano in questo caso, si realizza in un contesto, quale il Mediterraneo, caratterizzato già in precedenza da contatti tra lingue e culture particolarmente vivaci. Il fenomeno del plurilinguismo emerge dunque come condizione naturale favorita in particolar modo dalle caratteristiche geografiche e dalle condizioni geopolitiche ed economiche di quest'area, basti pensare ai frequenti contatti commerciali nelle zone dei porti, da sempre luogo di scambi di merci, ma anche di idiomi e tratti culturali. Si

¹ Di A. Nasimi sono i paragrafi: Introduzione, 1, 2, 2.1; di A. Gelo sono i paragrafi: 3, 3.1, 3.2, 3.3. Il paragrafo Conclusioni è frutto di una riflessione congiunta.

sono dunque qui prese in considerazione le analisi che hanno portato gli studiosi ad ipotizzare l'esistenza di una varietà di contatto quale il *siculo-arabo*, tramite la quale sono giunte fino ad oggi negli usi dei parlanti svariate forme lessicali, a partire dai toponimi e antroponimi, ma anche numerosi altri termini riconducibili a più ambiti semantici (vedi par. 2.1).

2. IL CONTESTO DI RIFERIMENTO: IL BACINO MEDITERRANEO COME LABORATORIO DEL PLURILINGUISMO

I rapporti storici e linguistici tra le sponde occidentali e orientali del Mediterraneo sono stati caratterizzati da numerose fasi di convergenza più o meno marcata nel corso dei secoli. Uno di questi momenti è stato indubbiamente quello caratterizzato “dall’occupazione di tanti territori della Romània (poi parzialmente “perduta”) da parte degli Arabi a partire dai secoli VII-VIII e nell’intensificarsi dei rapporti tra musulmani e stati cristiani nei secoli successivi con conseguenze linguistiche e culturali non del tutto trascurabili nello sviluppo della civiltà occidentale” (Pellegrini 1989: 52). Il contesto del Mediterraneo si distingue dunque per essere un vero e proprio laboratorio di pratica costante del plurilinguismo e pluriculturalismo interessato da dinamiche complesse e variabili costituite da “correnti marginali e correnti circolari di lingua e cultura [...], correnti che intrecciandosi e sovrapponendosi, rendono talvolta problematica l’individuazione di percorsi linguistici precisi, in un quadro intricato di rapporti tra mondo arabo-islamico, Penisola Iberica, Sicilia, Sardegna, Napoli e Mezzogiorno d’Italia” (Ruffino/Sottile 2015: 7). Le lingue coinvolte in tali intricati e frequenti contatti sono indubbiamente il latino, il greco, i dialetti berberi arabizzati, l’arabo classico e le varietà romanze (Ruffino/Sottile 2015).

Tali dinamiche di contatto costanti tra idiomi diversi hanno prodotto, tra l’altro, quelli che Sottile e Ruffino definiscono ‘nuclei vitali’, cioè «parole che esprimono modelli culturali, o anche dati culturali con i loro propri contrassegni verbali» (Ruffino/Sottile 2015: 9). Questo materiale lessicale porta con sé, dunque, una stratificazione linguistico-culturale come testimonianza della complessità dell’impatto dato dall’avvicinarsi dei rapporti tra comunità diverse, in particolare dell’influenza data dall’area araba del *magrib* sul contesto linguistico dell’area mediterranea. Questa reciproca influenza si è realizzata nel tempo, in particolare durante i periodi alto e basso medievale, tramite dinamiche di tipo unidirezionale, ma anche bidirezionale e pluridirezionale, soprattutto tra i territori a nord e sud del Mediterraneo oltre che da Oriente e Occidente (Ruffino/Sottile 2015). Fu proprio in questo periodo storico che, grazie a tali rapporti e contatti con l’area araba, «attraverso la Sicilia e la Spagna giunsero in Europa le tecniche, le scienze e la filosofia che gli arabi avevano ereditato dai greci, dagli indiani, dai persiani, dagli egiziani, dagli ebrei» (Ruffino/Sottile 2015: 9).

3. IL “SICULO-ARABO”: ORIGINI E PECULIARITÀ DI UNA VARIETÀ DI CONTATTO

In un contesto come quello appena descritto, il territorio della Sicilia costituisce uno dei luoghi più fervidi in termini di movimenti migratori e multiculturalità: «la più grande Isola del Mediterraneo [è uno] straordinario crocevia di flussi linguistico-culturali di intricata e intrigante complessità» (Ruffino/Sottile 2015: 17).

Fu proprio in tale contesto che la lingua araba si diffuse in maniera massiccia a seguito della dominazione avvenuta a partire dal VII sec. d.C. e protrattasi per circa 200 anni, più precisamente a partire dall'anno 827, per mano degli Aghlabiti, in un primo momento, a cui subentrarono nel X sec. i Fatimidi (Vanoli 2014). Da tale diffusione molto probabilmente nacque una particolare varietà linguistica scaturita proprio dal contatto tra substrato latino e greco con la lingua araba: il cosiddetto *siculo-arabic* (Siculo-Arabo) (Agius 1996), che molti studiosi ritengono sia rimasto negli usi dei parlanti anche nei secoli successivi, fino al XIV secolo (Agius 1996, 2007; Sottile 2013). Tale varietà viene descritta come caratterizzata dalla commistione tra una base greco-latina con l'arabo classico e arabo dialettale del nord Africa, quindi una sorta di lingua pidgin o creola. La descrizione più interessante ed esauriente di tale varietà, ci viene fornita dal trattato di Ibn Makkī “il mazzarese”, dal titolo *Tatqīf al-lisān wa talqīh al-ġanān* (‘Emendazione della lingua e fecondazione dello spirito’), un trattato che, come sottolinea Sottile, aveva una funzione di guida “normativa”, ovvero, quella di definire le caratteristiche formali dei due registri, sottolineando in maniera particolare le deviazioni dalla norma, i cosiddetti *alḥān*², allo scopo di salvaguardare il prestigio della lingua stessa (Sottile 2013).

Nel trattato si evidenzia anche come questa particolare varietà racchiudesse diversi “tipi sociolinguistici”, includendo registri più alti e più bassi, definiti come *‘amma* (quelli più informali) e *ḥassa* all'estremo opposto dell'asse diafasico (Sottile 2013: 140). Le attestazioni giunte fino a noi tuttavia non sono sufficienti a dimostrare in maniera certa l'esistenza di tale varietà (Agius 2007); interessanti testimonianze farebbero invece propendere per l'effettiva esistenza di questa lingua frutto del contatto o quantomeno di una competenza plurilingue dei siciliani dell'epoca, così come scrive Ibn Jubayr, il quale afferma nel suo “Viaggio in Ispagna, Sicilia, Siria e Palestina; Mesopotamia, Arabia, Egitto”, di aver chiaramente udito le donne di Palermo parlare un arabo molto accurato (Sottile 2013).

Gli studiosi non concordano sulla varietà di arabo che effettivamente si è sovrapposta alle lingue già esistenti che poi ha dato vita all'arabo di Sicilia, la maggior parte propende tuttavia per un arabo con caratteristiche “occidentali” quindi della regione del *Maġrib* (Amari 1872; Rizzitano 2012). Da alcune ricerche risulta al contrario che questa varietà di arabo possedesse al contrario tratti tipicamente orientali, come at-

2 Termine che in arabo indica appunto ‘deviazioni dalla norma, errori’.

testato da documenti dell'epoca (Metcalf 2003).

Le caratteristiche del siculo-arabo, nato dalla commistione degli idiomi parlati dalle comunità che abitavano la Sicilia, vengono chiaramente descritte da Sottile (Sottile 2013: 141), il quale riprende gli studi effettuati da Agius, sottolineando la complessità del quadro sociolinguistico e dei tratti fonetici in questione, soprattutto in rapporto al canale comunicativo. Secondo l'interpretazione dello studioso, il siculo-arabo sarebbe stato interessato da tre sotto varianti sociolinguistiche collocate rispettivamente ai poli iniziale, centrale e finale di un *continuum*: da un lato l'arabo classico, simbolo di norma e prestigio, lingua per lo più scritta, propria della sfera liturgica e letteraria antica, dall'altro la varietà soprattutto parlata coincidente con la forma 'corrotta' della lingua, la varietà chiamata *siculo-lhan*; in posizione intermedia si colloca invece la forma 'mediana' del siculo-arabo, lingua sia parlata che scritta in cui venivano redatte alcune tipologie di documenti utilizzando una commistione di elementi classici e medievali (Sottile 2013). Le forme cosiddette 'corrotte' si sarebbero quindi stabilizzate e cristallizzate negli usi dei parlanti siciliani probabilmente per assenza di scolarizzazione o comunque per uno scarso raffronto con il modello più 'corretto' della lingua (Sottile 2013). In tali processi di commistione la lingua araba emerge come sostrato dotato di prestigio e vigenza legale: la rilevanza di questo idioma appare come evidente dalle testimonianze in nostro possesso. Oltre ad essere la lingua dei commerci, della marina (Pellegrini 1989) dell'amministrazione pubblica, della cultura, dei saperi tecnici e della sfera religiosa, funge anche da vera e propria lingua franca, rimasta in uso anche negli anni successivi unitamente al siculo-arabo (Agius 2007). Il repertorio dei parlanti era dunque spesso bilingue, anche se molto probabilmente la competenza posseduta dai singoli non era omogenea: erano molti i casi in cui si era in grado di leggere e scrivere in una lingua ma non di parlarla, come per le figure di alcuni professionisti, i sovrani, gli ufficiali, gli scribi, le figure religiose, gli insegnanti e gli ebrei siciliani (Sottile 2013).

3.1 La formazione degli arabismi siciliani moderni: cenni sulle dinamiche linguistiche in gioco

Con l'avvento della dominazione normanna della Sicilia e i conseguenti flussi migratori dei siculo-arabi, dei berberi e degli arabi, iniziò il ciclo di dissolvimento del siculo-arabo, che tuttavia non diede luogo all'assoluta scomparsa della lingua, la quale permase invece a lungo negli usi, come testimoniato da un lascito "lessicale" particolarmente rilevante, tanto che tali arabismi rimasero in uso in epoca medievale e moderna, giungendo fino agli usi idiomatici dei giorni nostri (Sottile 2013).

I mutamenti e i passaggi che hanno interessato tali termini derivati dall'arabo si sono succeduti seguendo solitamente tre fasi: la prima, costituita dall'arabo classico, seguita da quella interessata dal siculo-arabo, passaggio nel quale la parola viene modificata in qualche misura nell'uso per poi terminare con il siciliano, fase in cui spesso nella struttura morfologica della parola si introducono fonemi e morfemi de-

rivati dal substrato romanzo (Sottile 2013).

Gli esiti di tali dinamiche linguistiche sono di fatto riscontrabili nel lessico dei dialetti siciliani odierni, i quali includono numerose voci di origine araba direttamente derivati dalle forme “corrotte” di siculo-arabo, che hanno appunto anticipato gli arabismi siciliani moderni (Sottile 2013). In particolare, i mutamenti che hanno interessato tali parole si sono realizzati sia a livello di vocalismo che di consonantismo. Riguardo quest’ultimo, in molti casi, i suoni più enfatici propri dell’arabo con un luogo di articolazione profondo sono stati interessati da un avanzamento del luogo della pronuncia, come nel caso del passaggio da /q/ a /k/, ad esempio in *barqūq*, ar. ‘prugna’, poi divenuto *barcocu*, ‘albicocco’, o la perdita della ‘*ayn* o il suo avanzamento a livello velare, come in ‘*amīq* (ar. ‘profondo’, riferito per lo più alle acque) che diventa *gamīq* (Sottile 2013). Analogamente la *hamza*, che scompare, come in *mir ā* (ar. ‘specchio’) che diviene *mirā*. A livello di vocalismo un fenomeno di mutamento ha interessato la monottongazione del dittongo *-ay* in *-i*, come nel caso di *šugayra* ‘piccolo albero’ che diviene *chugiria* ‘ornamento o ricamo di biancheria’ (Sottile 2013).

Oltre a tali e altre trasformazioni a livello fonetico (Sottile 2013; Agius 1996), si osservano dei “metaplasmi di genere” dei nomi, in seguito all’influenza del berbero e del mozarabico siciliano³. Tra i numerosi esempi attestati citiamo la parola *bayt* (ar. classico ‘casa’) di genere maschile, che nel siculo-arabo diviene *b.yt*, di genere femminile; analogamente, la parola che sta per ‘luna’, *qamar*, di genere maschile in arabo classico, diviene *q.m.r* di genere femminile in siculo-arabo; e ancora *manqa* ‘pozza d’acqua’, poi mutato nell’arabismo siciliano medievale *menaħa*, femminile, poi divenuto *bbunaca* e/o *manca*, sempre femminile, termine che sta per ‘maceratoio del lino o canapa’ (Sottile 2013).

L’eredità lessicale araba fu molto ampia, presumibilmente più incisiva di quanto si possa evincere dai documenti giunti fino ad oggi (Sottile 2013: 171), e ciò si può comprendere anche considerando la varietà delle aree semantiche a cui è possibile ricondurre le attestazioni lessicografiche registrate tra il XII e il XV secolo: tra queste rientrano quella alimentare, quella agricola, le tecniche irrigue, ma anche le istituzioni (in cui i testi in arabo venivano affiancati da traduzioni in greco e latino) e il settore della marina (Agius 2007). La lingua araba ha dunque rivestito un’importanza cruciale per l’apporto lessicale dato soprattutto nell’ambito dei saperi tecnici, svolgendo un ruolo paragonabile a quello ricoperto dall’inglese oggi in ambito informatico (Sottile 2017⁴). La portata del ruolo di questa lingua fu tale che questa permase nei decenni come lingua dominante, presumibilmente in maniera parallela al siculo-arabo (Agius 2007). Evidenza particolarmente chiara del lascito della componente

3 La varietà dialettale neolatina parlata dai siciliani che durante il periodo arabo non abbracciarono i costumi musulmani (Sottile, 2013).

4 Sottile 2017, <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/arabismi-siciliani-tra-oriente-e-occidente-migrazioni-nel-mediterraneo-plurilingue/>

linguistica araba si ha anche nei numerosi antroponimi e nei toponimi di tale origine ampiamente descritti da Pellegrini nel suo volume (Pellegrini 1989). Alcuni di questi sono stati volutamente inseriti nell'indagine svolta ai fini del presente contributo (vedi par. 4 e seguenti).

Riteniamo utile menzionare a questo punto uno dei fenomeni linguistici più interessanti legati alle vivaci dinamiche di contatto tra arabo e le lingue locali di Sicilia, ma riguardanti anche altri idiomi del bacino del Mediterraneo, ovvero, il fenomeno dei cosiddetti “cavalli di ritorno”, espressione che indica i percorsi fatti dai “termini di una lingua che, penetrati in una o più lingue di ceppo diverso, sono stati poi accolti in una o più lingue appartenenti allo stesso ceppo della lingua da cui essi erano partiti” (Sottile 2017, *ibidem*). Uno dei casi più citati a questo proposito è il lessema con il significato di ‘pistacchio’, che giunge in origine all’arabo dal ceppo latino e greco *pistàke/pistacium*, formando in arabo *fustuq* «che in Sicilia si radica nella forma ‘fastuca’ per risalire via via in tutto il Mediterraneo (nord)occidentale» (Sottile 2017, *ibidem*). Altro esempio interessante è quello dell’albicocca, la cui forma originaria latina *preacoquum* giunge all’arabo diventando *barqūq*, parola che con la dominazione araba si trasforma a sua volta in *varcocu*, forma che «convive con il sinonimo *pircocu* che non si deve all’arabo, ma direttamente al latino» (Sottile 2017, *ibidem*). Tali e molte altre “voci di mediazione araba” (Pellegrini 1989) testimoniano di fatto come il Mediterraneo abbia svolto costantemente la funzione di bacino di interculturalità favorendo il contatto linguistico-culturale che inevitabilmente si è tradotto e si traduce ancora oggi in ricchezza.

4. INDAGINE SULLA PERCEZIONE DELL’INFLUENZA LINGUISTICA ARABA

L’indagine sulla percezione dell’influenza linguistica spagnola, francese e soprattutto araba sulla lingua siciliana e le sue varietà nasce principalmente dalla consapevolezza della rilevanza dell’impatto che scaturisce dal contatto tra lingue e culture e dall’interesse a individuare eventuali tracce di tale contatto negli usi linguistici odierni. Dagli studi effettuati è plausibile ritenere che il passaggio e la permanenza di diversi popoli e lingue, tra cui quelli legati all’area arabofona, abbia lasciato una forte traccia nelle attuali varietà del siciliano; come evidenziato dai dati ottenuti dall’indagine (par. 3 e seguenti) tale influenza pare essere percepita con un notevole grado di consapevolezza dai parlanti.

Come illustrato sopra (vedi par. 2.1) la presenza di prestiti dall’arabo è diffusa soprattutto in alcuni campi quali quello legato all’agricoltura o ai toponimi e antroponimi. La costruzione e la diffusione di un questionario è stato dunque il primo passo per confermare le nostre prime ipotesi di ricerca.

4.1 Il questionario

Lo strumento principale del quale ci siamo serviti ai fini della rilevazione dei dati è

stato un questionario anonimo diffuso online suddiviso in tre parti. Lo scopo principale di tale strumento è stato quello di individuare eventuali specificità, fattori di interferenza, consapevolezza e percezione in relazione all'apporto di altre lingue alla varietà dialettale siciliana. Il periodo di somministrazione del questionario è stato di circa 40 giorni, tra il 9 settembre e il 19 ottobre 2021.

Nella prima parte del questionario, la Sezione biografica (domande da 1 a 7), è stato chiesto ai partecipanti di indicare i propri dati:

1. il sesso;
2. l'età;
3. il titolo di studio;
4. la lingua o le lingue di origine;
5. le altre lingue conosciute;
6. la provincia siciliana di origine;
7. se al momento della compilazione fossero residenti in Sicilia e se sì in quale provincia.

Nella seconda parte, la Sezione linguistica (domande da 8 a 12), i partecipanti sono stati invitati a rispondere ai quesiti elencati di seguito, volti ad indagare l'eventuale consapevolezza della "stratificazione" linguistica che interessa in particolare la varietà siciliana in relazione all'influenza esercitata da altre lingue:

8. Secondo te, nella lingua siciliana esistono parole o espressioni provenienti da altre lingue?
9. Se sì, scrivi almeno due parole e/o espressioni;
10. Sai che origine hanno le parole che hai scritto?
11. Conosci una o più parole siciliane che derivano dall'arabo? Se sì, scrivila/e qui sotto;
12. Indica quale origine secondo te hanno le seguenti parole.

La domanda numero 10 è in realtà una domanda a scelta multipla, che offre all'informatore un breve elenco di lingue tra le quali scegliere (araba, catalana, francese, portoghese, spagnola, tedesca) più l'opzione "altro".

La domanda numero 12 prevedeva 12 alternative: nomi comuni, verbi, toponimi e antroponimi di origine straniera; ai partecipanti era richiesto di associare ciascuna delle opzioni a una delle seguenti lingue: araba, francese, spagnola, "non so". I nomi comuni/verbi/toponimi/ antroponimi erano:

1. *Fastuca*; 2. *Racina*; 3. *Farruggia*; 4. *Caltagirone*; 5. *Ammargiari*; 6. *Taibi o Taibbi*; 7. *Manta*; 8. *Gebbia*; 9. *Camiari/famiari*; 10. *Càssaru*; 11. *Nsaiari/Nzaiari*; 12. *Badalà o Vadalà* (vedi Appendice p. 12)

Infine, nella terza parte del questionario, è stato sottoposto ai partecipanti un breve quiz denominato "Le città siciliane" (domande da 13 a 18). In questa sezione sono state proposte sei diverse immagini di città siciliane con toponimo di origine araba, da associare a una delle quattro opzioni proposte.

Le città coinvolte in questa sezione sono le seguenti:

13. *Marsa-‘āli*, lett. ‘Porto alto’ (Marsala);
14. *Qal’at-a-nnisā’*, lett. ‘La fortezza delle donne’ (Caltanissetta);
15. *Manzil al-amīr*, lett. ‘La dimora del principe’ (Misilmeri);
16. *Bahrīa*, lett. ‘Marina’ (Bagheria);
17. *Fawwāra*, lett. ‘Zampillo’ (Favara);
18. *Bint al-riḥ*, lett. ‘Figlia del vento’ (Pantelleria).

La terza sezione del questionario si è conclusa con la seguente domanda aperta: “Hai osservazioni da fare sull’argomento trattato? Cosa ne pensi? Scrivi liberamente...”.

4.2 I partecipanti

Dall’analisi della prima parte del questionario, riguardante la sezione biografica, risulta che il 66,4% (75 partecipanti) è di genere femminile, la fascia d’età più rappresentativa è quella compresa tra i 26 e i 35 anni (46,9%); il 46% dei partecipanti dichiara di essere in possesso di una laurea e il 22,1% di aver conseguito un titolo di Master o di scuole di specializzazione.

Le risposte alla domanda n. 4, relativa alla “lingua o lingue di origine” hanno evidenziato una certa consapevolezza della variazione linguistica. Qui, infatti, i partecipanti avevano la possibilità di scegliere tra due opzioni, siciliano e italiano. In 9 hanno scelto l’opzione “siciliano” come lingua del contesto d’origine⁵, mentre 20 hanno indicato “italiano”. Ha invece selezionato entrambe le opzioni la maggior parte dei rispondenti: 83 su 113.

Alla domanda numero 5 riguardante “le altre lingue conosciute” possiamo notare una netta predominanza dell’inglese (94 su 113 partecipanti), seguita dal francese (46 su 113 partecipanti) e dallo spagnolo (39 su 113 partecipanti).

Le ultime due domande della sezione biografica riguardavano rispettivamente la provincia d’origine (domanda n.6) e l’attuale provincia di residenza (domanda n.7). Dall’analisi dei dati risulta che gli informanti provengono per lo più dalle province occidentali e centrali della Sicilia; infatti, 33 partecipanti sono originari della provincia di Agrigento, 19 della provincia di Trapani e 17 da quelle di Palermo, Caltanissetta ed Enna. L’unica provincia non rappresentata è quella di Siracusa. Infine, per quanto riguarda l’attuale provincia di residenza (alla compilazione del questionario, settembre/ottobre 2021), il 30% dei partecipanti ha dichiarato di risiedere in provincia di Agrigento, il 21,3% in quella di Trapani e il 15% in quella di Palermo.

4.3 I dati raccolti

5 Con la dicitura “lingua di origine” ci riferiamo al siciliano come a “lingua familiare” (family language), cioè come lingua della socializzazione primaria, o come ‘lingua di comunità’ (community language), cioè come lingua appresa all’interno di una comunità che mantiene viva la lingua della comunità di origine (Diadori *et al.*, 2009: 12,14).

I dati linguistici raccolti⁶ hanno in buona parte confermato le iniziali previsioni di ricerca. Ciò si può subito evincere dalla risposta alla domanda n.8, la prima relativa alla sezione linguistica del questionario. Infatti, alla domanda “secondo te, nella lingua siciliana esistono parole o espressioni provenienti da altre lingue?”, il 100% dei partecipanti ha risposto “Sì”. Collegata alla domanda n.8 era la successiva, dove veniva richiesto “Se sì, scrivi almeno due parole e/o espressioni”: qui 104 informanti su 113 hanno risposto inserendo almeno una parola/espressione che a loro avviso avesse una derivazione da altre lingue. Un alto numero di informanti (53) ha dato un numero di risposte superiore a quelle richieste ed alcuni di essi si sono spinti anche ad individuare l'origine delle parole/verbi/espressioni inseriti nelle loro risposte. I verbi e le parole più frequenti nelle risposte degli informanti sono i seguenti: *travagliari* ‘lavorare’ (nelle sue varie forme/scritto in diversi modi) 20 occorrenze; *racina* ‘uva’ (nelle sue varie forme/scritto in diversi modi) 15 occorrenze; *Vucciria* ‘toponimo ubicato nella città di Palermo’ (nelle sue varie forme/scritto in diversi modi) 9 occorrenze. La prima parola di origine araba che è stata riscontrata è, invece, *mischino* ‘infelice, disgraziato’ (nelle sue varie forme/scritto in diversi modi) con 9 occorrenze, posizionata al 5° posto. Seguono i termini *tabuto* ‘bara’ e *balata* ‘lastra di marmo o di pietra’ (nelle loro varie forme grafiche) all’8° posto con 5 occorrenze.

Come è possibile vedere nella figura n. 1 alla domanda n. 10 hanno risposto 103 informanti e le lingue più rappresentate sono, nell'ordine, francese, spagnolo e arabo.

10. Sai che origine hanno le parole che hai scritto?

103 risposte



fig.1 Risposte alla domanda n. 10 dell'indagine

Al punto 11 il questionario pone una domanda diretta agli informanti sulla loro eventuale conoscenza di parole siciliane che derivano dall'arabo. 60 informanti hanno indicato parole, e in alcuni casi toponimi, provenienti dalla lingua araba. Di seguito riportiamo le occorrenze più significative:

⁶ I risultati dell'indagine sono consultabili al seguente link: <https://forms.gle/DNYXx-scHhT5QtS2a7>. Di seguito riportiamo

- *Mischino/mischinu* (12). Ar. *miskīn*; it. “povero, poveretto”⁷;
- Toponimi con prefisso *Cal-* dalla parola araba *qal‘a*, it. “castello”(12)⁸;
- *Gebbia/gibbia* (11). Ar. *ġābiyah*; it. “cisterna per irrigazione”⁹;
- *Balata* (8). Ar. *balāt*; it. “lastra di pietra o marmo”¹⁰;
- *Tabutu/tabbutu* (6). Ar. *tābūt*; it. “cassa da morto”¹¹;
- *Taliari* (6). Ar. *ṭalāyi*, it. “sentinella” e forma imperativa *ṭalle‘*; it. “guardare”¹²;
- *Dammuso/dammusu* (4) Ar. *dāmūs*; it. “costruzione tipica dell’isola di Pantelleria”¹³.

L’ultima domanda della sezione linguistica del questionario, la n.12, come è possibile vedere nel grafico riportato nella figura n. 2, è stata posta ai partecipanti sotto forma di quiz. Dei 12 tra nomi comuni, il cui significato e derivazione sono illustrati all’interno dell’Appendice (p. 12) verbi, toponimi e antroponimi, 9 erano di origine araba, 2 di origine spagnola (*manta* e *‘nsaiari/‘nzaiari*) e uno di origine francese (*racina*).

Le opzioni che hanno ottenuto il numero più alto di risposte sono state la n.4 *Caltagirone* (78 su 113), la n.6 *Taibi/Taibbi* (72 su 113) e la n.8 *Gebbia* (67 su 113). Anche le opzioni n.1, n.10 e n.12 hanno ottenuto una percentuale considerevole di risposte corrette. Invece, solo 3 delle 9 parole di origine araba sono state riconosciute con difficoltà dagli informanti. Nello specifico, le opzioni n.3 *Farruggia* e n.5 *Ammargiari*: solo 39 informanti hanno risposto correttamente e un considerevole numero ha risposto “non so”. Mentre la n.9, *camiari/famiari*, è la domanda che ha riscontrato il numero più basso di risposte corrette, solo 25 su 113. Con molta probabilità il basso numero di risposte corrette di questi 3 ultimi casi si deve al fatto che i verbi *ammargiari* e *camiari/famiari* sono poco diffusi nel siciliano attuale e tendono ad occorrere solo in alcuni contesti, nel primo caso in quello agricolo con il significato di “terreno paludoso” (Ruffino/Sottile 2015: 18) oppure con quello di “immergere un oggetto”. Invece, nel secondo caso, generalmente il verbo viene utilizzato nel linguaggio familiare, con il significato di “scaldare il forno (a legna)” che resiste in pochi dialetti dell’agrintino e a Pantelleria (Ruffino/ Sottile 2015: 24).

7 Pellegrini 1989: 239.

8 Calascibetta, Calatafimi, Caltagirone, Caltanissetta.

9 Ruffino/Sottile 2015: 31.

10 Pellegrini 1989: 37.

11 Ruffino/Sottile 2015: 7

12 Ruffino/Sottile 2015: 38.

13 Enciclopedia Treccani https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/domande_e_risposte/lessico/lessico_214.html

12. Indica quale origine secondo te hanno le seguenti parole

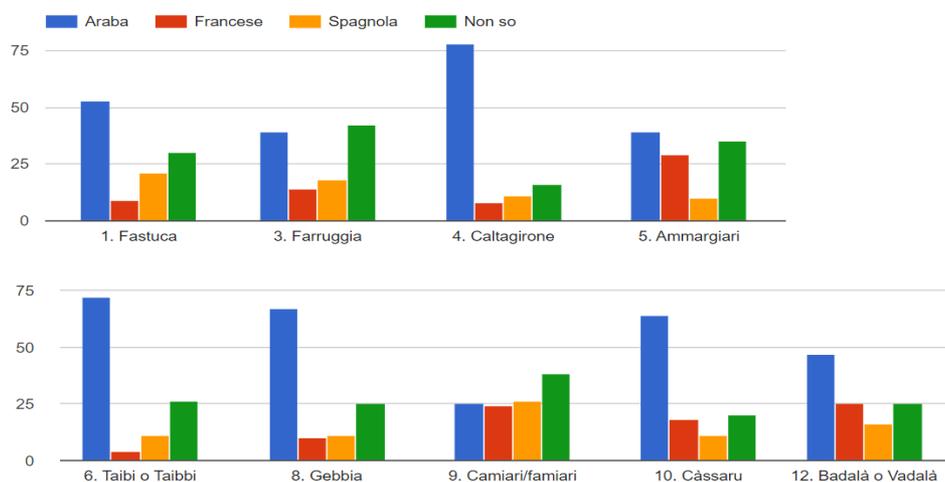


fig. 2 Risposte alla domanda n. 12 dell'indagine

L'ultima domanda del questionario, la n. 19, era facoltativa: veniva chiesto ai partecipanti di esprimere liberamente le loro osservazioni sull'argomento trattato dal questionario. A quest'ultima domanda hanno risposto 76 dei 113 informanti fornendo delle osservazioni interessanti e utili per il prosieguo della ricerca. Secondo l'opinione di alcuni degli informanti, l'influenza di altre lingue sulle diverse varietà di siciliano è un argomento scarsamente studiato dai parlanti siciliani, per questo motivo l'importanza di conoscere le proprie origini linguistiche potrebbe essere utile per apprezzare maggiormente le proprie radici e la propria storia. Infine, circa il 20% di coloro i quali hanno risposto a quest'ultima domanda, ha dichiarato che, grazie alla partecipazione all'indagine ha ricevuto stimoli utili per approfondire le tematiche trattate nel questionario e hanno espresso il desiderio di conoscere gli sviluppi della presente ricerca.

5. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

I dati qui analizzati evidenziano come i rispondenti, pur non essendo per la maggior parte degli specialisti in materia, abbiano una discreta consapevolezza degli esiti che il contatto linguistico ha prodotto in particolare nella varietà di siciliano parlata nel loro territorio di provenienza. I partecipanti all'indagine, infatti, hanno dimostrato di avere una buona conoscenza non solo della stratificazione linguistica che ha influenzato storicamente il siciliano, ma anche degli specifici idiomi coinvolti nel contatto, individuando in percentuali molto elevate la provenienza spagnola, francese e araba dei termini proposti (cfr. par. 3.3). Ulteriore evidenza di tale fatto è data dalle

risposte alla domanda n. 11 (cfr. par 3.3), le quali indicano come la derivazione araba dei termini sia un elemento che ancora oggi lascia delle tracce evidenti negli usi linguistici dei parlanti di una varietà attraversata costantemente da correnti idiomatiche lungo i secoli come quella siciliana.

Alla luce di quanto emerso possiamo dunque affermare che le ipotesi avanzate all'inizio del presente studio possono effettivamente trovare un riscontro positivo nei dati raccolti sul campo, considerato anche quanto illustrato nella prima sezione teorica del contributo. Tali dati sono dunque degli indicatori di come parte dei territori del bacino mediterraneo centrale, e in questo caso di studio la Sicilia, si caratterizzino ancora una volta come uno spazio permanente di multiculturalità e come contesto di contatti linguistici particolarmente proficui e duraturi. Questa favorevole condizione si è resa possibile grazie ai flussi culturali che storicamente hanno attraversato quest'area e alla peculiare complessità e varietà della componente plurilingue che ha costantemente interessato gli usi linguistici sia passati che presenti dei parlanti.

BIBLIOGRAFIA

- Agius 1996 = Dionisius A. Agius, *Siculo Arabic*, Oxon, New York, Routledge.
- Agius 2007 = Dionisius A. Agius, *Who Spoke Siculo Arabic?*, Atti del XII Incontro Italiano di Linguistica Camito-semitica (Afroasiatica), Rubbettino, pp. 25-33.
- Amari 1872 = Michele Amari, *Storia dei Musulmani di Sicilia*, vol. III.
- Chakerian/Méndez 2011 = Eva Núñez Méndez / Raven Chakerian, *Estudio lingüístico-comparativo del siciliano y el español*, Literatura y Lingüística N° 25, pp. 249-273.
- Diadori/Palermo/Troncarelli 2009 = Pierangela Diadori / Massimo Palermo / Donatella Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni.
- Metcalf 2003 = Alex Metcalf, *Muslims and Christians in Norman Sicily. Arabic Speakers and the End of Islam*, London, Routledge-Curzon.
- Pellegrini 1989 = Giovan Battista Pellegrini, *Ricerche sugli arabismi italiani con particolare riguardo alla Sicilia*, Palermo, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani.
- Rizzitano 1986 = Umberto Rizzitano, *Ibn Makkī*, in Encyclopaedia of Islam, B. Lewis (ed.), V. L. Ménage, Ch. Pellat, J. Schacht, Brill, Leiden, Luzac, London 2nd edn., vol. 3, pp. 859-860.
- Ruffino/Sottile 2015 = Giovanni Ruffino / Roberto Sottile, *Parole migranti tra Oriente e Occidente*, Palermo, Centro Studi Filologici e Linguistici Siciliani.
- Sottile 2013 = Roberto Sottile, *Il «Siculo Arabic» e gli arabismi medievali e moderni in Sicilia*, vol. 24, Palermo, Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani, pp. 131-177.
- Sottile 2017 = Roberto Sottile, *Arabismi siciliani tra Oriente e Occidente. Migrazioni nel Mediterraneo plurilingue*, n. 23, dicembre 2017, Istituto Euroarabo di Mazara del Vallo, disponibile al sito: <http://www.istitutoeuroarabo.it/DM/arabismi-siciliani-tra-oriente-e-occidente-migrazioni-nel-mediterraneo-plurilingue/>
- Vanoli 2014 = Alessandro Vanoli, *L'Italia araba*, Bologna, il Mulino.

APPENDICE

- 1) *Fastuca* (“pistacchio” in italiano) dal greco-latino muovono *pistáke/pistacium* e giungono nell’arabo. Da qui parte *fustuq* (arabo) che in Sicilia si radica nella forma *fastuca* per risalire via via in tutto il Mediterraneo (nord) occidentale (Ruffino/Sottile 2015).
- 2) *Racina* deriva dal francese *raisin* (latino: *racemus* = grappolo] e in italiano significa uva (Pellegrini 1989).
- 3) *Farruggia* è un cognome diffuso in alcune provincie siciliane (soprattutto Agrigento e Palermo). Deriva dall’arabo *farrūġa* “pollastra” (Pellegrini 1989).
- 4) Il toponimo *Caltagirone* dall’arabo *Qal’at al-ghīrān* e significa “castello delle grotte”¹⁴.
- 5) Il verbo *ammargiari* deriva dalla parola *marġ* proviene dal Maghreb (Nord Africa) e penetra in Sicilia – dove assume la forma *màrgiu* e il significato di ‘terreno paludoso’ (termine agricolo), (Ruffino/Sottile 2015)
- 6) Il cognome *Taibi* o *Taibbi*, a volte anche *Taibbo* (a seconda della zona) deriva dall’arbo *ṭayyib* “buono” (Pellegrini 1989).
- 7) *Manta* è una parola di origine spagnola e in italiano ha il significato di “coperta” (Chakerian/Méndez 2011).
- 8) Il termine *gebbia* designa, come l’arabo *ġābiyah* da cui deriva, una “vasca per la raccolta di acqua per irrigazione o abbeveratura”. Si tratta di un termine capillarmente diffuso in Sicilia da dove è penetrato anche in Calabria. Inoltre, *Gebbia* è anche un cognome diffuso soprattutto nell’agrigentino (Ruffino/Sottile 2015).
- 9) Il verbo *camiari* (anche *gamiari*, *famiari*, *hamiari*), “scaldare il forno”. Si deve all’arabo *ḥamma* ‘riscaldare’ la cui consonante iniziale ha subito nel siciliano l’adattamento in c-/g-, dando così *camiari/gamiari*, oppure in f-, dando *famiari* (Ruffino/Sottile 2015).
- 10) Il termine *càssaru* significa palazzo, fortezza, dall’arabo *al-qaṣr*, che ha gli stessi significati e da cui deriva in italiano il *cassero* (d’una nave) e il *Cassaro* della città di Palermo e un comune della provincia di Siracusa¹⁵.
- 11) Il verbo *nsaiari* o *n’zaiari* o *nzajari* deriva dallo spagnolo *ensayar* e ha il significato di ‘provare’ nell’accezione di ‘provare un indumento per esempio’ (Chakerian/Méndez 2011).
- 12) Il cognome *Badalà* o *Vadalà* (assai diffuso a Palermo) deriva dall’arabo *’abd-allāh* o *’abidal-lāh*, “servente o devoto di Allah” (Pellegrini 1989).

14 <https://www.treccani.it/enciclopedia/caltagirone/>

15 <https://www.treccani.it/vocabolario/cassero/>

INDICE

RAYMOND SIEBETCHEU, <i>L'italiano in contatto con le lingue africane. Un ponte linguistico per il dialogo culturale e scientifico</i>	1
---	---

I. L'ITALIANO IN AFRICA. L'ITALIANO DEGLI AFRICANI

RAYMOND SIEBETCHEU, <i>L'insegnamento della lingua italiana in Africa. Dal periodo coloniale al contesto odierno</i>	13
LUISA REVELLI, <i>Italiani asmarini: profili di parlanti e varietà nell'Eritrea contemporanea</i>	47
MARIA CHIARA MARCHETTI-MERCER - ANITA VIRGA, <i>Italian Language in South Africa: formal institutions and personal experiences in Italian second- and third-generation migrants</i>	61
PAOLO MICCOLI, <i>Un'analisi linguistica dei macroesonimi coloniali italiani nelle ex colonie africane</i>	73
ROBERTO VETRUGNO, <i>Prove d'esame di studenti africani conservate nell'archivio storico dell'Università per Stranieri di Perugia</i>	89
PIERRE NGUEFFO, <i>La dimensione gestuale nei manuali di italiano nelle scuole camerunensi</i>	103

II. LE LINGUE AFRICANE IN ITALIA

FRANCESCO GOGLIA, <i>Mantenimento e shift linguistico in contesto migratorio: il caso dei nigeriani igbo di Padova</i>	113
GIANLUCA BALDO, <i>Repertori di minori retroterra migratorio in Friuli Venezia Giulia. Il caso dell'Africa centromeridionale</i>	125
MARTA MAFFIA - ALINE PONS, <i>Lingue di culto e immigrazione: il twi nelle chiese valdesi e metodiste in Italia</i>	135
JACOPO FERRARI, <i>Trent'anni dopo. Nuove autobiografie di immigrati africani in Italia</i>	147
MONICA BIASIOLO, <i>Sonorità intrinseche e create, giochi verbali ed echi di memoria Marinetti e la lingua araba</i>	157

III. ITALIA-AFRICA: CONTATTO LINGUISTICO E CULTURALE

- ORLANDO PARIS, *Scienza, razza e fotografia durante il colonialismo italiano in Africa: un approccio semiotico alle dinamiche di costruzione dell'alterità* 173
- COLBERT AKIEUDJI, *Effetti linguistici dell'odeporica italiana novecentesca centrata sull'Africa* 187
- WAFAA EL BEIH, *Sul teatro italiano in Egitto nel XIX secolo Il caso delle pubblicazioni di James Sanua* 197
- IBRAAM ABDELSAYED – FRANCESCA MARCUCCI, *L'arabo(-egiziano) in contatto con altre lingue: storia, provenienza e distribuzione dei prestiti nel LAPE* 209
- AISHA NASIMI - ADRIANO GELO, *Arabismi siciliani tra passato e presente: la percezione dei parlanti della Sicilia odierna rispetto all'influenza linguistica araba* 231