

L'arabo in Europa: da lingua di scienza a lingua di minoranza*

Kees Versteegh

1. Lingua di scienza

Nel romanzo di Umberto Eco *Il nome della rosa* (p.419) c'è un passaggio in cui i monaci parlano dell'incarico di un nuovo bibliotecario. Quando Guglielmo chiede ai monaci se un bibliotecario debba conoscere il greco, questi rispondono che deve sapere anche l'arabo, dal momento che “così vuole la tradizione, così esige il suo ufficio”, aggiungendo “ma ci sono molti tra noi con queste doti”. Anche se l'autore esagera leggermente l'effettiva conoscenza dell'arabo da parte dei monaci, questa erudita conversazione del 1327, in un monastero italiano nel periodo di transizione tra Medioevo e la nuova era dell'Umanesimo, dimostra il naturale rapporto tra cultura e lingua araba nell'Europa medievale. Senza la conoscenza dell'arabo gli studiosi non avevano accesso all'enorme mole di manoscritti che erano stati trasmessi sia dalla Spagna musulmana, specialmente dopo la caduta di Toledo nel 1085, sia dal Levante, durante il periodo delle Crociate. Attraverso la Spagna un ampio numero di prestiti linguistici (algebra, algoritmo, ammiraglio, alchimia, ecc.) entrò nelle lingue europee. I loro domini semantici dimostrano il travolgente interesse scientifico che gli Arabi evocarono nella cultura occidentale (cfr. Daniel, 1979).

Nel romanzo, l'immensa biblioteca visitata da Guglielmo e Adso contiene numerosi manoscritti di trattati arabi, non solo nella traduzione latina, ma anche nel testo originale. I lavori di Râzî, Ibn Sînâ e Ibn Rušd sono le letture preferite in questa biblioteca, e i loro nomi, anche quando compaiono sotto un'altra forma come Rhazes, Avicenna e Averroè, sono pronunciati con timore reverenziale. Non voglio dire che tutti questi studiosi conoscessero l'arabo. Probabilmente, non ne era conosciuto molto, né nei monasteri, né nelle università: nel romanzo di Umberto Eco i bibliotecari di cui si dice che lo conoscevano, probabilmente, non sapevano più delle lettere dell'alfabeto e forse erano solo in grado di riconoscere i titoli delle opere scritte in questa lingua. Gli scritti arabi più importanti erano già stati tradotti in latino, ma ciò era stato realizzato in Spagna e in Italia dagli ebrei bilingue, i quali ebbero un ruolo sia nella tradizione culturale europea/latina sia in quella araba. Grazie a queste traduzioni, dunque, la reputazione dell'arabo fu quella di una lingua che si adattava bene alla cultura e alla scienza.

2. Ritorno alle fonti

Appena due secoli dopo gli eventi di fantasia de *Il nome della rosa* tutto cambiò drasticamente. Nel processo di spostamento della cultura dai monasteri alle università, la riscoperta dell'eredità greca pose fine al bisogno di mediatori arabi. Gli studiosi non guardarono più all'arabo come un prerequisito della scienza, e la reputazione degli arabi si rovinò per sempre, non perché fossero pagani (lo erano sempre stati), ma perché furono accusati di aver corrotto l'eredità greca.

Questo movimento verso un nuovo paradigma non ebbe luogo senza contrasti. Il dibattito accademico, in particolare presso l'università di Parigi, tra gli arabizantes, coloro che erano legati alla tradizione araba, e i neoterici, i quali desideravano sbarazzarsi dell'arabo e ritornare alle fonti (ad fontes), i.e., i manoscritti greci, dominò il mondo accademico per un lungo periodo di tempo.

* Questo testo è apparso originariamente in inglese su “Lingua e stile”, XXXXVI (2001) n. 2, ed. Il Mulino. Traduzione italiana a cura di Antonio Cuciniello.

Gli arabizantes sentivano di dover proteggere la tradizione araba dal nuovo orientamento. Laurentius Frisius (prima metà del 16° sec.; Klein-Franke, 1980:24), per esempio, scrisse che il *princeps medicorum* Avicenna era attaccato dalle calunnie degli umanisti.

Il lavoro di Frisius dimostra che gli arabizantes erano sulla difensiva. Deve riconoscere che Avicenna era un pagano. Ma, replica, che dire degli idoli degli umanisti come quelli che si trovano nel lavoro di Apuleius? Inoltre, dice, può essere vero che la lingua araba fosse inferiore al greco, ma questo non presenta un ostacolo alla trasmissione del sapere. E, aggiunge, gli umanisti stessi non conoscono molto bene nemmeno il greco.

È chiaro, attraverso le polemiche, che i neoterici non si trattennero nei loro attacchi contro la tradizione araba. Così, ad esempio, Leonhard Fuchs (1501-1566; Klein-Franke, 1980: 33 ss.) afferma che “the dung of the Arabs, which was conserved by the honey of the Latin language” dovrebbe essere estirpato dalla medicina. Allo stesso modo, Symphorianus Campegius (1472-1539) scrive a un collega di Tübingen, un arabofilo, dicendo che spera che Dio liberi l’università di Tübingen dai medici maomettani seguendo l’esempio dei parigini (Klein-Franke, 1980: 33).

Dopo la sconfitta degli arabizantes, la lingua araba non fu più vista come lingua di cultura e di scienza in Europa e ritornò ad essere l’idioma dei pagani. Sotto il vessillo di una guerra santa contro la religione degli eretici maomettani, furono eseguite delle traduzioni del Qur’ân, e la lingua fu studiata o con lo scopo di polemizzare contro l’islam o per interpretare l’imparentato linguaggio della Bibbia. I ‘maomettani’ stessi furono fisicamente allontanati dall’Europa quando furono espulsi collettivamente dalla Penisola iberica nel 1609. Da questo momento in poi, l’arabo come lingua vivente poteva essere trovato solo nel Nordafrica e nel Medio Oriente. Gli unici paesi in contatto con questa regione erano quelli che avevano rapporti commerciali con il Levante. In questi paesi, come l’Inghilterra e l’Olanda, un banalissimo motivo spinse la gente a dedicarsi all’arabo, vale a dire gli interessi commerciali.

Nel XIX secolo il ruolo degli arabi come trasmettitori dell’eredità greca fu piuttosto riabilitato, dal momento che venne fuori che c’erano effettivamente dei trattati medici greci che erano stati conservati solo in arabo. Questo però rimase un interesse culturale solo nelle cerchie degli arabisti e degli storici di medicina: il legame tra lingua araba, cultura generale e conoscenza era stato spezzato per sempre e lo studio dell’arabo fu relegato all’angolo isolato degli studi orientali.

Per il grande pubblico, l’Arabia e gli arabi erano parte del misterioso Oriente, non rientravano negli interessi della gente comune che sapeva vagamente che i maomettani vivevano in Oriente, parlavano una lingua gutturale e avevano molte mogli. L’immagine degli arabi era quella dei dipinti degli orientalisti che raffiguravano l’Oriente come lascivo e misterioso, e come una parte pericolosa del mondo. Secondo Edward Said (1978) questa attitudine verso l’Oriente pervase anche il pensiero degli studiosi di islam del XIX secolo. Li soprannomina orientalisti, precisamente perché avevano a che fare con un mondo immaginario che loro stessi avevano creato, senza prendere in considerazione il reale Medio Oriente che invece disprezzavano.

In questo vero Medio Oriente la presenza occidentale era diventata fin troppo reale nei secoli XIX e XX. Durante il periodo del colonialismo, preoccupazioni geo-politiche dettarono l’atteggiamento dei paesi occidentali verso il Medio Oriente e il Nordafrica, e gli arabi, la loro cultura, la loro religione e la loro lingua erano visti come meri ostacoli sulla via verso la diffusione della civiltà occidentale o, per dirla più schiettamente, verso la salvaguardia degli interessi politici ed economici dell’Occidente. Il mito che circondava Lawrence d’Arabia fece tramandare nell’opinione pubblica occidentale l’immagine del beduino come contemporaneamente subdolo e crudele, cavalleresco ed eroico, ma incapace di condurre le proprie battaglie senza la leadership di un occidentale. La loro lingua non importava in ogni caso agli europei, in quanto (almeno nel cinema) tutti parlavano inglese, sebbene con un caratteristico accento mediorientale. L’arabo era usato solo quando si gridava negli attacchi contro i turchi sotto il comando di Lawrence.

La fine del periodo coloniale portò il Medio Oriente in primo piano per una diversa ragione: dopo la seconda guerra mondiale la gente divenne sempre più consapevole dell’importanza delle sue risorse naturali. Lo stereotipo dell’arabo cambiò ancora, dal momento che l’Europa venne a

conoscenza dei ricchi sceicchi che guidavano Rolls Royce fatte di oro puro. In generale, la crisi petrolifera negli anni '70 si riflesse in un immediato aumento nelle università del numero di studenti di arabo, i quali esplicitamente intendevano usare la loro conoscenza linguistica al fine di avere successo negli affari con il Medio Oriente.

3. Lingua di minoranze

Gli arabofoni iniziarono a venire contemporaneamente in Europa a migliaia per una diversa ragione: furono assunti come manodopera a buon mercato dai paesi industrializzati in occidente. Così, ad esempio, anche un piccolo paese come l'Olanda ha al momento circa 200,000 abitanti di origine marocchina.

Inizialmente, il punto di vista ufficiale verso questi lavoratori stranieri era che sarebbero stati obbligati a ripartire dopo un certo periodo. Questo significava che non avevano bisogno di integrarsi nella società, e che dovevano imparare esclusivamente la lingua del nuovo paese ad un livello che gli potesse permettere di comunicare nell'ambito lavorativo. Programmi di ricerca su larga scala furono stabiliti per studiare gli effetti dell'aspettativa del ritorno in patria. Dopo alcuni anni, comunque, divenne chiaro che questi lavoratori stranieri non intendevano per niente ritornare nei loro paesi di origine. Molti fecero arrivare le loro famiglie e optarono per l'Europa come nuova residenza. Questo creò una situazione completamente nuova e portò all'emergenza di una nuova esplicita politica per le minoranze. Mi concentrerò qui sull'Olanda, dal momento che la situazione di questo paese mi è familiare, tuttavia anche in altri contesti nazionali ebbero luogo simili sviluppi (per la situazione in Germania cfr. Mehlem, 1994; per quella nel Regno Unito cfr. Abu-Haidar, 1994).

Bisogna ricordare in ogni caso che l'Europa occidentale non è la sola regione verso la quale un grande numero di arabi sono emigrati. All'inizio del XX secolo migliaia di libanesi e siriani emigrarono in America e molti di loro si stabilirono in America latina, specialmente in Argentina e Brasile (cfr. Nabhan, 1989). Furono impiegati nei commerci e nella manifattura e si integrarono tranquillamente e facilmente nella società latinoamericana, preservando i legami con la loro eredità culturale. I loro nuovi paesi non formularono mai nessuna politica inerente la loro integrazione linguistica o sociale, e qualsiasi tentativo di fornire un'istruzione in arabo fu lasciato completamente alla comunità stessa, che sviluppò una ricca cultura arabo-latinoamericana con una fiorente letteratura. Al contrario, gli immigranti che vennero in Europa appartenevano alle classi socio-economiche più basse, dal momento che molti di loro venivano da contesti rurali isolati e non erano mai usciti prima di allora dal loro villaggio. In questo caso, lo scontro tra la loro stessa identità culturale e linguistica e il nuovo ambiente fu molto più diretto.

4. L'insegnamento dell'arabo come lingua parlata a casa

Quando divenne chiaro che la minoranza marocchina era arrivata per rimanerci, in un primo momento tutti gli sforzi furono diretti all'acquisizione dell'olandese come lingua seconda. Visto che la maggior parte dei responsabili politici erano convinti che la miglior strada per avere a che fare con le minoranze fosse l'assimilazione, si ritenne che avessero bisogno di passare all'olandese prima possibile. Nel sistema scolastico perciò furono organizzate classi speciali di sostegno, con particolare enfasi sull'acquisizione della lingua olandese, per aiutare i bambini marocchini ad adattarsi al sistema scolastico del paese.

All'inizio, in ogni caso, emerse una discussione inerente il bisogno di fornire un curriculum in lingua d'origine ai bambini immigrati. In linea con il corrente pensiero sull'importanza della prima lingua nell'acquisizione della seconda, molti esperti ritennero che se i bambini immigrati fossero stati istruiti adeguatamente nella loro lingua, questo avrebbe migliorato la loro conseguente

acquisizione dell'olandese. All'interno del quadro di riferimento chiamato HLI (Home Language Instruction) furono organizzati dei curricula nelle scuole olandesi, inizialmente nelle scuole primarie (due ore e mezza o anche cinque ore a settimana), in seguito anche nelle scuole secondarie. Circa il 70% dei bambini marocchini partecipò a questa forma di istruzione (Extra e de Ruiter, 1994: 162). L'obiettivo ultimo della politica del HLI fu l'integrazione sia culturale che linguistica delle minoranze nella società olandese.

Nella valutazione dei risultati dell'istruzione HLI vanno presi in considerazione due punti, la situazione linguistica dei bambini marocchini e la composizione linguistica dei marocchini come gruppo. Già nel 1989 (de Ruiter, 1989) in un report si nota che i bambini nati in Olanda usano la lingua parlata a casa prevalentemente con i loro genitori (80%), meno quindi con i fratelli (44%) e ancora meno con i coetanei (34%). Questo significa che nei loro contatti extra familiari la lingua dominante è l'olandese. In una ricerca del 1991 (Pels, 1991) il 35% dei bambini parlava quasi sempre olandese a casa, e il 40% qualche volta. Con ogni probabilità, quando i bambini di questa indagine avranno una propria famiglia, useranno esclusivamente l'olandese con i loro figli.

La mancanza di esposizione all'arabo marocchino si riflette anche nelle competenze dei bambini. La maggior parte dei ricercatori fanno notare basse competenze nella lingua parlata a casa dei giovani marocchini (El-Aissati, 1996). Si sentono a disagio a parlare la lingua dei loro genitori. La parlano a stento, con un vocabolario impoverito, e quando hanno l'occasione, tendono a passare all'olandese, la lingua che abitualmente usano con i loro fratelli e amici (sul code-switching arabo marocchino/olandese si veda Boumans, 1998). Sebbene la comprensione della lingua sia inalterata, almeno a livello di conversazione quotidiana, la produzione è nettamente inferiore. I parlanti nativi subito riconoscono la differenza tra esempi di discorsi di bambini immigrati da quelli che parlano la lingua come lingua nativa. A livello fonologico, ad esempio, spesso non riescono con le opposizioni con cui i loro pari in Marocco non hanno problemi.

Il secondo punto riguarda il profilo linguistico della minoranza marocchina. Nel caso di altre minoranze linguistiche è relativamente facile stabilire la lingua che è vista dai membri della comunità come la propria lingua, mentre nel caso della minoranza marocchina è molto più difficile identificare questa lingua. Proprio come tutti gli altri paesi arabi, il Marocco è caratterizzato da una diglossia nella quale la lingua nazionale, acquisita da tutti i parlanti come prima lingua, è la varietà bassa, mentre l'arabo standard è la varietà alta, ed è appresa a scuola e usata in tutte le occasioni formali e nella scrittura (cfr. Forkel, 1980; per il bilinguismo arabo/francese in Marocco si veda Bentahila, 1993). Comprensibilmente, l'uso del termine "lingua parlata a casa" nel caso dei bambini marocchini ha creato molta confusione, accresciuta anche dal fatto che una maggioranza di marocchini in Olanda non ha nemmeno l'arabo come lingua principale, ma il berbero. L'esatto numero di berberofoni in Olanda è sconosciuto, ma secondo alcune stime potrebbe essere fino al 70% della popolazione marocchina.

Ovviamente, questa situazione linguistica rende complicato implementare i programmi di HLI e formare gli insegnanti. Quando viene chiesto della loro lingua, molti rispondono semplicemente che usano l'arabo o il marocchino, il che può significare sia l'arabo standard come lingua di prestigio dei paesi arabi, sia l'arabo marocchino come vernacolo del Marocco, o anche il berbero, la lingua della maggioranza dei marocchini residenti in Olanda. Nella maggior parte dei programmi HLI per marocchini non si sceglie l'arabo marocchino come varietà linguistica da insegnare, ma l'arabo standard che è anche obbligatorio nello stesso sistema scolastico del paese d'origine. In altre parole, la varietà insegnata non si conforma all'esplicito scopo dei programmi di HLI, ossia quello di insegnare l'attuale "lingua parlata a casa". Nel sistema olandese del HLI l'arabo marocchino è lingua di istruzione negli anni precedenti alla scuola primaria, a partire dalla quale, quando l'attenzione è spostata sulla lettura e sulla scrittura, ci si aspetta che i bambini marocchini imparino l'arabo standard.

In pratica, i diversi obiettivi del HLI hanno portato a disparate scelte, qualche volta simultaneamente. Se una lingua vivente deve servire come oggetto della formazione linguistica, la scelta ovvia è la lingua parlata a casa. Ma i bambini berberofoni non sono agevolati quando viene

offerto un curriculum in arabo marocchino, dal momento che per loro è una lingua totalmente estranea. Nel contesto marocchino tutti i bambini berberi vanno in scuole arabe e ci si aspetta che imparino questa lingua (cfr. Wagner, 1993). L'opzione di scegliere l'arabo standard in Olanda presenta delle difficoltà sia per i bambini che parlano berbero che per quelli che parlano l'arabo marocchino, ma sarebbe più in linea con lo scopo di combinare la formazione linguistica e culturale.

Non c'è da meravigliarsi che gli effetti del sistema del HIL non siano molto positivi. Saidi (2001) ha testato la competenza dei bambini marocchini in arabo standard dopo sette o otto anni di istruzione continua (per le stime precedenti si veda van de Wetering, 1990; Driessen et al., 1990). Emerge che questi bambini hanno acquisito delle abilità base in arabo standard che comparate con quelle dei loro pari in Marocco (concordanza, marca del caso, uso dei tempi; 2001: 76) sono molto più basse. L'autore è piuttosto ottimista circa i risultati, ma è ovvio dai suoi stessi dati che anche questi bambini, che hanno più esposizione all'arabo standard rispetto alla maggior parte, non si può dire che abbiano una forte padronanza della lingua.

5. L'insegnamento dell'arabo come lingua straniera moderna

Nel 1992 fu pubblicato un autorevole rapporto di esperti nel campo dell'educazione bilingue (CALO, 1992). Dal titolo *Ceders in de tuin "Cedars in the Backyard"*, presentò una serie di raccomandazioni relative alla politica da seguire nell'educazione delle minoranze linguistiche. Le due principali conclusioni del comitato furono: 1) lo scarso rendimento dei membri delle minoranze linguistiche non ha un background etnico, ma si correla con la classe socio-economica dei genitori, specificamente con il loro livello di istruzione; 2) l'istruzione nella lingua d'origine non influisce negativamente sullo sviluppo e sul successo scolastico dei bambini, ma non ha nemmeno un effetto positivo.

Sulla base di queste due conclusioni il comitato espresse come sua opinione che la cosa più importante da fare era lo sviluppo di una politica che aiutasse tutti i bambini di famiglie di un livello socio-economico basso (famiglie indigenti), al di là della loro appartenenza ad una minoranza linguistica. Rispetto all'insegnamento della lingua d'origine il comitato propose un approccio alternativo al sistema corrente. Dal suo punto di vista, le lingue delle minoranze linguistiche dovrebbero essere trattate alla pari con le lingue straniere moderne come l'inglese, il francese e il tedesco, e occupare una simile posizione sia nella scuola primaria che in quella secondaria. Il valore delle lingue coinvolte e il loro inserimento nel curriculum dovrebbe essere autonomo, e non dovrebbe essere derivato da ulteriori scopi. L'arabo e il turco, senza dubbio le due più importanti lingue di minoranze in Olanda, dovevano essere insegnate come lingue straniere viventi. Facciamo una serie di osservazioni. In primo luogo, in questa proposta la questione della selezione della varietà da insegnare non è stata ancora risolta. Come abbiamo visto sopra, c'è una diffusa confusione riguardante gli obiettivi del HLI pertanto non è ancora chiaro quale varietà si debba scegliere.

Una seconda osservazione concerne i bisogni della comunità. Mentre la reazione al curriculum in arabo standard è stata sempre molto positiva nella comunità marocchina, non è certo che questo reazione abbia avuto qualcosa a che fare con gli obiettivi impliciti o espliciti del governo olandese. Come dato di fatto, il principale motivo per cui le famiglie sono a favore del HLI può essere il loro desiderio di preservare i valori della comunità islamica a cui i marocchini appartengono. Presumibilmente, questi genitori credono che l'unica strada per mantenere questi valori e aiutarli a crescere i loro figli come buoni musulmani sia quella di concedere loro un'appropriata istruzione in arabo standard.

In terzo luogo, spesso si presume, ingenuamente, che i bambini in questione siano parlanti nativi della loro lingua parlata a casa. Ma, come abbiamo visto in precedenza, la maggioranza di questi bambini non hanno affatto l'arabo come prima lingua. È vero che c'è una costante affluenza di

bambini più grandi già scolarizzati che vengono dal Marocco in Olanda. Non è probabile che questi bambini perdano la loro lingua, si tratti di arabo marocchino o di berbero, e che la loro padronanza in arabo standard sia allo stesso livello di quello dei pari in Marocco. Ma quelli nati in Olanda, i quali costituiscono la maggioranza della comunità, molto spesso non parlano bene il marocchino.

Un quarto argomento contro la soluzione del Ceders in de tuin è che non vi è motivo di ritenere che in futuro i bambini che parlano olandese saranno insieme ai bambini delle minoranze durante le lezioni di arabo. Come dimostra l'esperienza dei laureati dei dipartimenti di lingua araba, la conoscenza dell'arabo non migliora le loro possibilità di carriera. Quando questi laureati provano a trovare un lavoro nel settore commerciale, non è quasi mai la conoscenza dell'arabo che gli consente di ottenere una posizione, ma altre qualità come la loro esperienza internazionale o la familiarità con culture differenti.

I problemi che i bambini di seconda e terza generazione stanno affrontando sono enormi. La maggior parte dei loro genitori non sono per niente istruiti, il loro stato socio-economico è basso, non hanno accesso al mercato del lavoro, esiste un marcato problema di criminalità, e sebbene in Olanda la discriminazione non sia virulenta come in altri paesi, è onesto dire che anche quando trovano un lavoro, i marocchini devono darsi da fare più degli altri per evitare valutazioni stereotipate dei loro colleghi e datori di lavoro. Mi sembra che a questi problemi non si adattino soluzioni ideologiche.

Proprio pochi anni fa le forze politiche si erano accordate sul fatto che tutte le minoranze dovessero avere il diritto a ricevere un'istruzione nella loro lingua parlata a casa e legalmente hanno ancora questo diritto. Ma nell'attuale situazione economica i numeri della disoccupazione, specialmente dei marocchini, stanno causando molta più preoccupazione in alcuni politici. Hanno pubblicamente affermato che forse l'intera struttura del HLI dovrebbe essere abolita. Alcuni si sono spinti anche nel chiedere ai genitori di bambini marocchini di abbandonare l'uso dell'arabo a casa e di iniziare a parlare olandese ai loro figli, in modo da favorire il processo di integrazione – un'assurda proposta che è sia irrealizzabile sia indesiderabile.

Un tal atteggiamento verso il bilinguismo è riscontrabile anche in altri paesi in una forma anche più aggressiva. Negli Stati Uniti i dibattiti inerenti la proposta di legge Emerson (1996) sull'uso esclusivo dell'inglese negli affari ufficiali ha fatto chiaramente emergere l'opposizione contro il bilinguismo (cfr. Crystal, 1997: 117-130). Per alcune persone questo significa che l'istruzione e l'informazione bilingue, per esempio, degli ispanofoni, dovrebbe sparire completamente. All'estremo opposto, in paesi come l'Olanda, l'ideologia e la pia illusione hanno a lungo dettato le politiche a favore delle minoranze arabofone (turcofone e berberofone).

Dal mio punto di vista, gli scopi dell'educazione bilingue o l'HIL potrebbero anche essere raggiunti con diversi mezzi. Per quanto riguarda l'istruzione linguistica, l'esempio del Regno Unito dimostra che è ben possibile lasciarla alla stessa comunità (cfr. Abu-Haidar, 1994). Se i genitori sono fortemente motivati a far crescere i propri figli nella lingua parlata a casa e fornire loro una qualche conoscenza della lingua ufficiale del paese d'origine, probabilmente le lezioni private di lingua faranno raggiungere questo obiettivo, più che il sistema ufficiale del HLI che è destinato a fallire. Se lezioni di questo genere non sono organizzate dalle comunità, probabilmente significa che né i genitori né i figli sono abbastanza motivati a farle diventare un modello e che non funzionerebbe in nessun altro modo.

6. Conclusioni

L'atteggiamento ideologico verso le minoranze linguistiche, in particolare quella arabofona in Olanda, ha molto a che fare con l'atteggiamento verso il mondo arabo in generale. Il rapporto dell'Europa con il Medio Oriente è stato sempre visto come un problema da risolvere. Ritornando al romanzo che ho citato all'inizio di questo contributo: nella biblioteca, anche Guglielmo deve

difendere il suo diritto ad usare gli autori arabi. Quando alla fine il centro della cultura si spostò nelle città e nelle università e quando gli studiosi laici ripresero il loro sogno di ritornare alle fonti, gli arabi non servirono più come trasmettitori di cultura e furono di nuovo relegati alla posizione di pagani dalle dottrine dannose.

Nell'islam classico gli stessi arabi ebbero una problematica relazione con i bizantini. Da una parte, li vedevano come i loro arcinemici, ma dall'altra, rispettavano l'eredità della Grecia classica. Per accogliere entrambi gli atteggiamenti, fecero una precisa distinzione terminologica tra i bizantini (Rûm), creature indegne e traditrici senza igiene e ragione, e i filosofi greci classici (Yûnân), di cui esaltavano la saggezza.

In modo simile, l'Europa ha sempre fatto una distinzione tra gli scienziati arabi, ad esempio il *princeps medicorum* Avicenna, e i comuni musulmani.

Nei tempi moderni la più probabile fonte della familiarità europea con le lettere arabe sono gli striscioni portati nelle manifestazioni islamiste, delle quali la maggior parte della gente dice come Adso ne *Il nome della rosa* che “sembrano vermi, serpentelli, caccole di mosche” (p. 177).

Se la pubblica opinione riesce a separare queste immagini dalle lettere arabe che vede nel proprio quartiere sulle vetrine dei macellai musulmani, potrebbe forse usare anche un simile meccanismo di dissociazione per venire a compromessi con la complessa realtà degli arabi in Europa.

Riferimenti bibliografici

- Abu-Haidar, F. (1994), *Cross-dialectal interaction: Examples from three Arabic speech-communities in the UK*, in «Indian Journal of Applied Linguistics», 20, pp. 215-228.
- Benthalia, A. (1993), *Language attitudes among Arabic-French Bilinguals in Morocco*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Boumans, L. (1998), *The syntax of code-switching: Analysing Moroccan Arabic/Dutch conversation*, Tilburg, Tilburg University Pres., Ph.D., University of Nijmegen.
- CALO (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs) (1992), *Ceders in de tuin: Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen*, The Hague, Staatsuitgeverij.
- Crystal, D. (1997), *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Daniel, N. (1979), *The Arabs and the Mediaeval Europe*, 2nd ed., London-New York, Longman.
- Driessen, G., de Bot, K., Jungbluth, P. (1990), *De effectiviteit van het onderwijs in eigentaal en cultuur: Prestaties van Marokkaanse, Spaanse en Turkseleerlingen*, Nijmegen, ITS.
- El Aissati, A. (1996), *Language loss among native speakers of Moroccan community in the Netherlands*, Ph.D. University of Nijmegen.
- Extra, G., de Ruiter, J. J. (1994), *The sociolinguistic status of the Moroccan community in the Netherlands*, in «Indian Journal of Applied Linguistics», 20, pp. 151-176.
- Forkel, F. (1980), *Die sprachliche Situation im heutigen Marokko: Eine sozio-linguistische Untersuchung*, Ph.D. Universität Hamburg.
- Klein-Franke, F. (1980), *Die Klassische Antike in der Tradition des Islam*, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Mehlem, U. (1994), *Linguistic situation and mother tongue teaching for migrants from Arab countries in the Federal Republic of Germany*, in «Indian Journal of Applied Linguistics», 20, pp. 249-269.
- Nabhan, N. N. (1989), *O migrante libanês em São Paulo: Estudo da fala*, São Paulo, FFLHC-USP.
- Pels, T. (1991), *Marokkaanse Kleuters en hun culturele Kapitaal: Opvoeden en leren in het gezinnenop school*, Amsterdam-Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Ruiter, J. De (1989), *Young Moroccans in the Netherlands: An integral approach to their language situation and acquisition of Dutch*, Ph.D. University of Utrecht.
- Said, E. W. (1978), *Orientalism*, London & Henley, Routledge & Kegan Paul.
- Saidi, Redwan (2001), *The teaching of Modern Standard Arabic to Moroccan Pupils in Elementary Schools in the Netherlands: A study on proficiency, status and input*, Ph.D. University of Tilburg.
- Wagner, D. A. (1993), *Literacy, Culture, and Development: Becoming literate in Morocco*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Wetering, S. van de (1990), *Het onderwijs in eigentaal en cultuur aan marokkaanse Kinderen in Nederland*, Ph.D. University of Utrecht.