



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in Lingue e Società dell'Asia e dell'Africa Mediterranea
ex D.M. 270/2004

Tesi di Laurea

L'educazione tradizionale in Marocco

L'evoluzione delle scuole coraniche tra tradizione e rinnovamento

Relatore

Ch. Prof. Antonella Gheretti

Correlatore

Ch. Prof. Barbara De Poli

Laureanda

Sara Zorzan
Matricola 836756

Anno Accademico

2016 / 2017

A Isaia

INDICE

7	المقدمة
1. <u>LE SCUOLE CORANICHE E L'INSEGNAMENTO RELIGIOSO: UNA TRADIZIONE CHE UNISCE IL POPOLO MUSULMANO, DAL MAĠRIB AL MAŠRIQ</u>	13
1.2 L'istruzione tradizionale arabo-islamica	18
1.2.1 La classe e gli strumenti di lavoro	22
1.2.2 Il metodo di studio	24
1.2.3 L'istruzione tradizionale dei Paesi arabo-islamici: un'educazione morale?	30
1.2.4 Metodi di apprendimento: memorizzare per comprendere?	32
2. <u>STUDIARE IL CORANO: UNA LEZIONE AL KUTTĀB</u>	35
2.1 <i>al-Ḥatma</i>	40
2.2 Altre discipline	43
2.2.1 <i>al-Ajurrumiyya</i> di Ibn 'Ajurrūm	52
2.3 Il rapporto con l'insegnante	56
2.3.1 Chi è il <i>faqīh</i> ?	56

2.3.2	Lo stipendio del <i>faqīh</i>	60
2.3.3	Buoni e cattivi insegnanti	62
2.4	Le scuole coraniche tra tradizione e le nuove sfide del XIX secolo	72
3.	<u>STORIA DELL'EDUCAZIONE ISLAMICA TRADIZIONALE IN MAROCCO</u>	75
3.1	L'arabizzazione del Nord Africa	75
3.2	L'educazione tradizionale religiosa in Marocco	81
3.3	I <i>mssīd</i> : com'erano e come sono diventati	83
	<u>Uno sguardo ai protagonisti: 'Abdallah Guennūn e Muḥammad Dāwūd</u>	94
4.	<u>LA COLONIZZAZIONE FRANCO-SPAGNOLA DEL MAROCCO E LA RIFORMA DELL'ISTRUZIONE</u>	100
4.1	La <i>mission civilisatrice</i> francese	102
4.2	Le scuole coraniche durante la colonizzazione francese del Marocco	114
4.3	Il movimento nazionalista marocchino	119

5. <u>AL-MADĀRIS AL-HURRA E IL FUTURO DEL MAROCCO</u>	138
5.1 <i>al-Madāris al-Ḥurra</i>	142
5.2 La diffusione delle scuole private in Marocco	145
5.2.1 Anni Venti	146
5.2.2 Anni Trenta	147
5.2.2.1 Teṭūān: <i>al-Madrassa al-Ahlīyya</i>	149
5.2.2.2 La reazione francese	157
5.2.3 Anni Quaranta	160
5.3 Le scuole del Marocco post-coloniale: prospettive per il futuro	162
CONCLUSIONI	167
Bibliografia e sitografia	171

مقدمة

يقدم هذا البحث دراسة معمقة للتطور الذي عرفه التعليم العربي الإسلامي خاصة بالمغرب خلال القرن العشرين ويركز على الإشكاليات التي واجهها التعليم التقليدي المغربي خلال حقبة الحماية الفرنسية والتي امتدت منذ سنة 1912/1330 إلى حدود سنة 1956/1375.

تقوم هذه الدراسة بتحليل دقيق للمراحل الأكثر تأثيرا فيما يخص المخطط الاستعماري الذي يهدف إلى فرض نظام تعليمي استعماري تقوم أسسه على بسط سيطرة تامة على البلاد في المجالات السياسية والاقتصادية والثقافية.

يصف هذا البحث مجموعة من ردود فعل المواطنين المغاربة الذين اتخذوا موقفا موحدا في رفض التطبيع مع هذا النظام التعليمي الذي يصبو إلى فرض تفرقة وخلق تمييز بين فئات الشعب ثقافيا واجتماعيا.

لقد أراد المستعمر الفرنسي أن يفرض على الشعب المغربي الالتحاق بنظام تعليمي جديد على ثقافته بغية فصله عن هويته، كل ذلك لأجل إخضاعه للقوة الأجنبية المسيطرة.

وكان من تلك المخططات تحديث التعليم الديني الإسلامي الذي كانت الكتاتيب (التي تسمى بالمسايد بالدارجة المغربية) مقرا له. لقد كان إصلاح التعليم الديني من أولويات الحركة الوطنية المغربية التي وقفت في وجه المستعمر ومخططاته من أجل توحيد الشعب غداة ظهور الحماية الفرنسية.

يعود اختياري لهذا الموضوع انطلاقا من تجربتي الدراسية الشخصية التي كانت بالمغرب سنة 2015، حيث أتيت لي فرصة دراسة اللغة العربية وآدابها بجامعة محمد الخامس في مدينة الرباط، وجعلتني هذه التجربة على اتصال بالواقع العربي المغربي وفاجأني كونه واقعا مختلفا جدا عن الواقع الإيطالي.

ومن بين الأشياء التي لاحظتها وجود فرق عما هو عليه الحال في إيطاليا بالنسبة إلى الطلاب أو الأساتذة على حد سواء. حيث أن هناك العديد من الميولات والمواقف المختلفة لدى الشباب في وجهة نظرهم حول اللغة العربية (بصفتها اللغة العربية الفصحى) ومدى جدواها في فتح آفاق وتوفير مناصب شغل لهم في مستقبلهم.

فقد تعرفت على فئتين: الأولى تتكون من زملائي طلاب اللغة العربية، إنهم يعشقون كتابة القصائد والقصص القصيرة وقراءة الروايات والبحث في المعاجم عن المصطلحات الصعبة ومحاولة استعمالها في كتاباتهم الإنشائية والتعبيرية. وقد تميزت الدروس الجامعية بكونها تشتمل على دراسة مواضيع تضم مجالات متنوعة إلا أنه كانت تواجهنا مشكلة تتعلق بصعوبة تحكم الأستاذ في القسم نظرا للعدد الكبير للطلاب المسجلين في كل مسلك.

أما الفئة الثانية، فتتكون من طلاب مسالك الاقتصاد والهندسة والرياضيات. وهذه الفئة لها موقف مشترك فيما يخص اللغة العربية ومدى جدواها فيما يخص مستقبلهم العملي، بل لهم نظرة يمكن اعتبارها سلبية في هذا الشأن:

”إنني اخترت المسلك الاقتصادي التجاري لأنني أرى كون الطالب لا يختار دراسة الأدب عن حب نابع من قلبه لهذا المسلك. بل إنه نتيجة عن ضعف طالب الأدب في مجموعة من المواد العلمية واللغات الأجنبية والتي توفر آفاق جيدة لطلابها بسوق العمل — يقول رضا، طالب الاقتصاد بجامعة الدار البيضاء — خاصة في دولة كالمغرب التي لها ارتباط قوي بالاتحاد الأوروبي حيث أصبح التمكن من اللغات شرطا أساسيا في ولوج سوق العمل بالمغرب“.

لقد واجهت بعض الصعوبات في التواصل باللغة العربية الفصحى مع هذه الفئة من الشباب كونهم يفضلون الفرنسية والإنجليزية وفي بعض الأحيان صار الأمر مستحيلا، حتى شعرت باغتراب طالما ”يجب التواصل مع الأوروبيين بلغة أروبية“.

ومما استنتجته من هذا، بروز استخفاف عام بالدراسات العربية التي أصبحت ملجأ لجميع أولئك الطلاب الذين لم يقدرُوا على ولوج شيء ”بديل“ عن دراسة اللغة العربية.

صرت أسأل نفسي: هل يستطيع الشباب المغربي الاختيار بحرية للمسلك الذي يريدون مواصلة الدراسة به؟ وكيف يكون استعدادهم في المدارس الابتدائية والثانوية؟ وهل تلعب جودة التعليم دورا أساسيا في خلق هاتين الفئتين بالمجتمع المغربي؟

لقد قمت بمحاولة الإجابة على هذه الأسئلة في بحثي المتكون من خمسة فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول: يقوم بوصف عام لتاريخ التعليم العربي الإسلامي الذي يميز كل المجتمعات العربية الإسلامية كونه نمطا بقي موحدًا ومتجمدا في الأمكنة والأزمنة، قد تم انتشاره في المدارس القرآنية.

يتكون هذا النمط من التعليم الديني لمجموعة من المبادئ التي أُستخرجت من القرآن الكريم والسيرة النبوية والحديث الشريف حتى انتشرت في كل أرجاء دار الإسلام، ابتداء من فترة خلفاء الراشدين (القرن الأول هجريًا).

يقدم أخيرا هذا الفصل المنهج الدراسي وطريقة التعليم اللذين يتأسس عليهما التعليم الديني التقليدي، ومن ثم الأدوات التي يستعملها التلاميذ في الكتاب.

الفصل الثاني: يقدم وصف المنهج الدراسي الذي يدركه التلاميذ كحفظ القرآن ومجموعة من المتون العلمية مثل الأجرومية. ومن ثم يقدم هذا الفصل شخصية المعلم الذي يسمى بالمغرب الفقيه: ما هي مهنته ومنهجه الدراسي وما هو عقابه للتلاميذ.

يفيد هذا الفصل في إبراز طبيعة التعليم القرآني التي تحكمها مجموعة من العادات والتقاليد التي قد تختلف من منطقة إلى أخرى.

الفصل الثالث: ينتقل الحديث إلى خصوصيات تاريخ التعليم الديني في الكتاتيب المغربية ابتداء من مراحل انتشار الإسلام في هذه المنطقة الإفريقية وتعريبها منذ أوائل القرن الأول هجريًا. يهدف هذا الفصل إلى تكوين فهم شامل عن الإشكاليات التي واجهتها هذه المدارس في القرون الموالية وإظهار وضعية المساييد بالمغرب خلال عهد الاستعمار الفرنسي.

الفصل الرابع: يقدم المبادئ السياسية التي فرضتها فرنسا على الشعب المغربي لا سيما في مجال النظام التعليمي الذي أصبح يحاول فرض تمييز قومي واجتماعي بين طبقات المجتمع المغربي. فقد اشتعلت منافسة بين التعليم الرسمي الفرنسي والتعليم الديني بالمساييد، الذي أصابه الاستخفاف والتهميش من قبل المواطنين الذين لم يكونوا يرون مستقبلا ثابتا له.

ستبرز في هذا السياق المحاولات الأولى للتحرر من قيود السيطرة الاستعمارية من خلال إصلاح التعليم الديني من طرف مجموعات من طلاب علميين وعلماء وفقهاء، قد فتحوا أعينهم على

الطابع الاستراتيجي والايديولوجي للتعليم الفرنسي، الذي كان يريد استغلال الشعب ومصادر البلاد وثوراتها.

يقدم أخيرا هذا الفصل مبادئ برنامج إصلاح الكتاتيب والتعليم خاصة في مدينة فاس وطنجة وتطوان الشمالية، حسب إرشادات الزعيم علال الفاسي وكذلك العراقيين التي واجهتها الحركة الوطنية المغربية في تحقيق الإصلاحات.

الفصل الخامس: يقوم هذا الفصل بعرض نوع جديد من التعليم والمدارس حيث تمت إعادة تقدير المواد الدينية والعربية التي كانت تدرس بالمساييد. أسس رواد الحركة الوطنية كمحمد داود وعبدالله كنون المدارس الحرة التي أصبحت تشكل رمز المقاومة المغربية وراية الهوية المغربية عن طريق الدفاع عن اللغة العربية والدين الإسلامي.

ومن مقومات المدارس الحرة، المنهج الدراسي وطريقة التعليم اللذان أخذتا طابعا معاصرا، فتم تجديد كل جوانب التعليم التقليدي الذي بقي متجمدا آنذاك.

ومن ثم تحليل مراحل تطور هذه المدارس وانتشارها في سائر أنحاء المغرب حتى الحصول على الاستقلال.

أما وضعية التعليم بعد الاستقلال، فلا زالت وزارة التربية الوطنية المغربية تلعب دورا مهما لأجل إدماج المساييد في النسيج الاجتماعي والثقافي. فأصبحت المساييد مدارس ذات دور تكميلي يدرس بها التلاميذ قبل التحاقهم بالمدارس الابتدائية العامة إلا أنها لم تحصل بعد على تثبيت نظام رسمي خاص بها، لكثرة عددها في أقطار المغرب، وبسبب الفرق الاجتماعي الاقتصادي الذي بين المناطق المدنية والمناطق القروية.

فلا زالت مجموعة من الأساتذة المتخصصين في علوم التربية تسارع إلى تحقيق برامج قصد تحفيز المساييد على التجديد لتصبح عنصرا فعالا في تربية الأطفال.

ومن المصادر التي استفدت منها لإنجاز هذا البحث: مقالات علمية ونصوص أدبية سياسية لكتاب وسياسيين وأساتذة أروبيين ومغاربة مثل السيرة الذاتية لمحمد داود (1318/ 1901 - 1404/1984) وعبدالله كنون (1409/1989 - 1325/1908)، وكذلك أهم مؤلفات علال الفاسي التي تبين مبادئ سياسة الحركة الوطنية المغربية وحزب الاستقلال.

وبجانب هذه المصادر التي أُصدرت خلال القرن العشرين، هناك مجموعة ثانية من النصوص العربية التي تنتمي للعصور الوسطى والقرن الأول هجريًا كالقرآن والحديث النبوي ومؤلفات الغزالي وابن سحنون وابن خلدون.

فقد استطعت استعمال مصادر متنوعة من مختلف العصور واللغات لأجل وصف شامل لصورة التعليم الديني الإسلامي، طالما بقيت عناصر نظامه ثابتة في الأزمنة والأمكنة. إنني استفدت كثيرًا من كتب اللغة العربية التي ساعدتني في دراسة الموضوع من مختلف وجهات النظر. لقد تكلفت شخصيًا وبكل أمانة بترجمة المقاطع النصية من اللغة العربية إلى اللغة الإيطالية.

وعلى ضوء هذه المصادر والمواضيع التي قمت بدراستها وتحليلها خلال الفصول الخمسة، حاولت أن آخذ موقفًا شخصيًا يخص مسألة التعليم الديني بالمغرب، لأجيب على السؤال التالي: هل كفاءات التعليم الديني تصلح حاجات المجتمع المغربي المعاصر؟

أشكر أستاذتي الفاضلة على كل أشكال الدعم والمساعدة التي قدمتها لي والتي ساهمت بشكل فعال في إنجاز هذا البحث، والتي جعلتني أتأمل في مسألة التعليم بالمغرب.

Sara Zorzan

1

LE SCUOLE CORANICHE E L'INSEGNAMENTO RELIGIOSO: UNA
TRADIZIONE CHE UNISCE IL POPOLO ARABO MUSULMANO,
DAL MAĞRIB AL MAŠRIQ

Sin dall'avvento dell'Islam, l'educazione e l'istruzione musulmana rappresentano un dogma assolutamente necessario al fine di costituire una parte attiva della comunità dei credenti, chiamata in arabo *'umma*.

Correva l'anno 609, quando nei pressi de La Mecca, grande capitale commerciale della Penisola Araba, avvenne la rivelazione del Corano, un vero miracolo considerato fin da subito espressione materiale dell'esistenza di Dio.

Grazie a questo libro, infatti, non venne solo attuata una vera e propria rivoluzione spirituale, per la diffusione di una fede monoteistica tra le tribù preislamiche, ma si favorì anche un grandissimo fenomeno di conversione di interi popoli e civiltà.

A ciò si aggiunge, infatti, il senso di sacralità attribuito ancora oggi a quell'alta varietà di lingua araba, *al-'arabiyya al-fuṣḥà*, con cui la Parola di Dio è stata portata sulla Terra.

La tradizione islamica supporta questa tesi attribuendo al proprio Profeta lo statuto di analfabeta, in arabo *'ummī*, in maniera da accentuare al massimo il carattere e l'origine divina della lingua araba con cui la Parola di Dio è stata pronunciata per l'ultima volta.¹

Per questi motivi il Corano rappresenta a tutti gli effetti il punto di partenza dell'espansione di una nuova civiltà, caratterizzata da un'innovativa forma di monoteismo, ma altrettanto da una lingua, da una letteratura, dallo sviluppo di varie tipologie di arti, di tradizioni, di leggi, eccetera.

¹ Pedersen, J., *The Arabic Book*, p. 14

“Recita nel nome del tuo Signore che ha creato, ha creato l’uomo da un grumo di sangue. Recita, il tuo Signore è il Generosissimo, ha insegnato l’uso del calamo, ha insegnato all’uomo quel che non sapeva.”²

La parola con cui si dà inizio al novantaseiesimo capitolo del Corano (chiamato comunemente in lingua araba *sūra*, plurale *sūrāt*), è la forma imperativa del verbo recitare, corrispondente alla forma araba *iqra’*, alla quale si può anche attribuire il senso di leggere e studiare. Si tratta di uno dei doveri più importanti a cui un buon Musulmano credente deve attenersi.

Questo dovere è stato spesso evidenziato anche all’interno di altre fonti della tradizione religiosa musulmana, come i detti, gli insegnamenti e le abitudini del Profeta Muḥammad (chiamati *sunna*) e dei suoi Compagni, raccolte nei cosiddetti *ḥadīth*, che raggruppano particolari episodi della vita del Profeta dai quali si ricavano delle norme di comportamento. Gli *ḥadīth* forniscono delle informazioni tramandate oralmente, registrate solo tra l’VIII e il IX secolo.³

Altri trasmettitori erano talvolta originari di luoghi al di fuori della regione del Ḥijāz⁴, come le città di Baṣra e Kūfa dell’odierno Irāq, ma anche Egitto e Šām (attuale Siria)⁵. Fra questi, possiamo ricordare i tradizionalisti più conosciuti, le cui raccolte sono ancora oggi punto di riferimento per studi islamici elementari, superiori e universitari: l’Imām al-Mālik (Medina, 93/711 - 179/795) e la sua raccolta al-Mawaṭṭa’a, Muḥammad Ben Ismā’il al-Buḥārī (Buḥāra 194/810 - Samarcanda 256/870) con la sua al-Šaḥīḥ,⁶ ed infine il Persiano Abū Ḥusayn Muslim Ben al-Ḥajjāj Ben Muslim (206/821 - 261/874), che scrisse Šaḥīḥ Muslim.

Alla luce di queste convinzioni, il più grande obiettivo a cui la comunità musulmana deve ambire è senz’altro la conservazione integrale di questa tradizione, al fine che possa essere tramandata da generazione in generazione.

La trasmissione orale del patrimonio letterario e culturale è stata una pratica largamente diffusa all’interno della civiltà araba preislamica, e si è mantenuta tale anche per i secoli successivi all’avvento dell’Islām.

² Corano, 96,1-2-3

³ I - II secolo dell’Islām

⁴ Regione desertica della Penisola Arabica, nella quale sono situate le città sacre Mecca e Medina

⁵ Ibn Ḥaldūn, *al-Muqaddima*, pp. 557-558

⁶ Ibn Ḥaldūn, *al-Muqaddima*: pp. 558-559

La stessa parola araba *Qur'ān*, deriva dalla radice triconsonantica *qa-ra-'a*, dalla quale si forma il verbo *qa-ra-'a/ ya-q-ra-'u*, con il significato originario di “recitare ad alta voce”, “studiare al cospetto di” (*qa-ra-'a 'alā*), e solo tardivamente acquisì il significato di “leggere”, rimanendo sempre all'interno di un contesto orale.

L'alfabetizzazione divenne quindi, con l'avvento dell'Islām, un dovere sociale, al fine di proteggere l'autenticità della Parola di Dio, sia a livello di contenuto, che di forma.

Solo in un momento successivo, si iniziò a nominare il Corano anche attraverso la parola *al-kitāb*, termine che generalmente denota un libro o qualsiasi documento scritto, breve o lungo che sia.⁷

La necessità di rendere il Corano un documento scritto si presentò subito dopo la morte di Muḥammad, al tempo dei Califfi Ben Guidati, *al-Rāšidūn*: quattro personalità che si susseguirono nell'incarico di guidare socialmente e politicamente la *'umma*, in qualità di vicari del Profeta. Essi portarono avanti delle politiche che gettarono le basi per l'espansione islamica e la nascita di un vero e proprio impero.

La rapida diffusione dell'Islām rese di fatto impossibile mantenere l'oralità come unico mezzo per la trasmissione del sapere. La Parola di Dio doveva essere trascritta, così come tutto il patrimonio culturale della neonata civiltà islamica.⁸

L'iniziativa della trascrizione del Corano partì dal primo di questi Califfi, Abū Bakr, il cui obiettivo era semplice: fissare il testo corretto, ed evitare confutazioni che si sarebbero potute subire di fronte alle nuove popolazioni non arabofone entrate a far parte della *dār al-Islām*,⁹ o da parte degli imperi nemici.

⁷ Pedersen, *The Arabic Book*, p. 12

⁸ Witkam, Jan Just, *The Human Element between Text and Reader, The Ijāza in Arabic Manuscripts, The Formation of the Classical Islamic World*, p. 151

⁹ letteralmente “terra di islam”: espressione con cui si indicavano le terre sottoposte all'autorità del Califfato Islamico, e quindi alla legge islamica.

La resa scritta del Corano rese la lingua araba un vero oggetto di studi, per il quale si impegnarono importanti scienziati e dotti di origine araba, persiana e greca. In questo modo, venne organizzata una lunga serie di discipline, che ancora oggi sono alla base dell'istruzione islamica tradizionale.

Questi studi svilupparono una nuova scienza del linguaggio, che comprendeva discipline come grammatica, retorica, prosodia, morfo-fonologia, eccetera. Inoltre, gli approfondimenti di filologia registrarono una serie di commentari, in grado di fornire un'interpretazione per i contenuti del Corano e delle opere letterarie più antiche, nei testi dai noi tradotti identificati col termine *mutūn*, di cui si parlerà nel paragrafo 2.2.

Allo stesso modo, il Corano è stato studiato come fonte storica perfettamente attendibile, capace quindi di fornire indicazioni storiche e geografiche su luoghi, città, informazioni biografiche di personaggi realmente esistiti: un immenso patrimonio di letteratura araba prese vita.

La registrazione scritta del sacro libro dell'Islām e delle nozioni sulla vita del Profeta e dei suoi Compagni, contribuirono a fissare delle norme giuridiche e morali che ogni Musulmano deve rispettare a livello etico e sociale.

Queste leggi vengono ancora oggi studiate all'interno della disciplina chiamata *fiqh*,¹⁰ fondamentale nell'istruzione tradizionale islamica dei Paesi Arabi.

La scrittura ha inoltre permesso alle classi dotte di avvicinarsi maggiormente alle altre civiltà, come quella ellenistica, quella persiana e indiana. Lo scambio reciproco di testi, e lo sviluppo della traduzione scritta ha di fatto concesso a queste culture di ampliare i propri orizzonti, e sviluppare interessi nei confronti di nuove discipline e opere letterarie.

Nonostante l'Islām sia stato in effetti il primo ed importante fenomeno responsabile della messa per iscritto del patrimonio culturale della civiltà araba, si può notare come una sostanziale differenza tra la scrittura e l'oralità sia comunque rimasta inalterata, all'interno della percezione del singolo musulmano.

Questo discorso è molto importante al fine di comprendere i metodi di studio ed insegnamento sui quali si basa ancora oggi lo studio all'interno delle scuole coraniche.

¹⁰ traduzione in italiano: giurisdizione

Ogni Musulmano che godesse di un certo livello di educazione, avrebbe comunque continuato a memorizzare il Corano. Ad esempio, negli anni Cinquanta del secolo scorso, l'abilità di recitare tutto il Corano, seguendo precise regole di intonazione, ritmica e salmodia, stabiliva l'idoneità di un certo candidato a studiare presso l'Università del Cairo al-Azhār.¹¹

¹¹ Pedersen, *The Arabic Book*, p. 16

1.2 L'istruzione tradizionale arabo-islamica

Secondo le fonti storiche più attendibili, le prime forme di istruzione islamica tradizionale vennero stabilite dal secondo califfo Ben Guidato (per l'ordine di successione) 'Umar Ibn al-Ḥaṭṭāb, il quale rimase a capo della *'umma* dal 12/ 634 al 23/644.

Questo personaggio diede un particolare contributo all'espansione della *dār al-Islām* dal punto di vista militare e politico, oltre a portare la trascrizione del Sacro Libro verso uno stadio avanzato. Introdusse infine delle importanti norme di comportamento da seguire nelle situazioni di conflitto, basate sul rispetto per il nemico, sulla protezione dei più deboli e dei non Musulmani residenti in terra d'Islām.

Il sapere non è altro che istruirsi da bambini
I sogni voluttuosi appartengono solo ai grandi
Se il maestro segnasse il cuore del fanciullo
Il sapere rimarrebbe lì scolpito come su una pietra.¹²

Con queste parole, secondo la tradizione, il Califfo 'Umar Ibn al-Ḥaṭṭāb fondò la prima forma di istruzione islamica, per lo studio e l'apprendimento del Corano.

La scuola coranica, che in lingua araba può essere definita con termini diversi in base alla regione geografica come: *maktab*, *kuttāb*, *mssīd*, è quindi un modello primordiale di scuola elementare islamica, diffusa all'interno delle regioni arabofone. Non è possibile, tuttavia, disporre di fonti sufficienti a raffigurare la situazione di queste scuole durante il primo secolo dell'Islām.¹³

Il termine arabo *mssīd* si riferisce alle scuole coraniche presenti all'interno della regione del Marocco, la quale verrà presa specificatamente in esame nei prossimi capitoli.

Secondo alcune opinioni, istituzioni analoghe ai *kuttāb* islamici sarebbero esistite sin dall'epoca preislamica, in particolar modo nelle aree poste sotto l'influenza di abitanti Cristiani ed Ebrei, e

¹² Al-Ilgī, Ṣāliḥ Ben 'Abdallah, *al-Madrasa al-Ūla*, p. 11

¹³ Gilliot, Claude, *Introduction*, xxix-xxx

nelle prossimità dei grandi imperi bizantino e persiano, laddove si era già sviluppata una civiltà basata sulla scrittura.

Ad ogni modo, l'avvento dell'Islām ha senz'altro orientato la *'umma* a considerare l'istruzione un dovere religioso, influenzando di conseguenza materie, oggetti e metodo di studio.

Le discipline insegnate a questo proposito furono: memorizzazione del Corano, grammatica, aritmetica, giurisprudenza (*fiqh*), *ḥadīth*.

Non esisteva un luogo che rappresentasse la sede ufficiale di queste neonate istituzioni.

Uno dei primi punti di riferimento fu senz'altro la moschea, in arabo *masjid*.¹⁴ Con questo termine si designa una struttura formata da varie stanze, messe a disposizione di una certa comunità per svolgere diverse attività: *al-maqṣūra*¹⁵, *al-mīda'a*¹⁶, dotato di un sistema di riscaldamento dell'acqua, ma anche come casa dello studente, dell'Imām e dell'insegnante, e *kuttāb*.

La moschea è inoltre costituita da un corridoio, lungo il quale la gente si rilassa, scambiandosi opinioni e raccontandosi storie; da un cortile, da un magazzino per le provviste alimentari, e da altri elementi da cui la gente comune può godere un beneficio, come un pozzo.¹⁷

La moschea rappresenta l'unico elemento architettonico che andò ad integrarsi nello scenario urbano delle città sottoposte all'autorità islamica del Califfo, sia che fossero state costruite ex novo, sia conquistate militarmente. Le sue funzioni non si sono mai limitate alla sola preghiera.¹⁸

Sembrerebbe infatti che già all'epoca di Muḥammad e i suoi Compagni, la moschea non venisse considerata solo un semplice luogo di culto.

Grazie ai suoi ampi spazi, diventava infatti un punto di incontro per la comunità di credenti, i quali potevano riunirsi per discutere di qualsiasi argomento, come la politica, ma non solo.

All'interno delle moschee si ospitavano incontri pubblici, cerimonie politiche ufficiali, oltre a compiere atti di amministrazione della giustizia.

¹⁴ *masjid*: espressione di un insieme di stanze a disposizione degli abitanti di un certo paese, da luogo di preghiera

¹⁵ *al-maqṣūra*: Palco

¹⁶ *al-mīda'a*: fontana per compiere le abluzioni prima della preghiera

¹⁷ al-Ilḡī, *al-Madrasa*, p. 14

¹⁸ Kennedy, Hugh, *From Polis to Madina*, p. 15

Le prime e antiche forme di *kuttāb* venivano infatti considerate delle “succursali” annesse alle moschee, nonostante se ne potessero trovare anche delle altre indipendenti presso le abitazioni di ricchi e notabili.

Sembra inoltre, dai racconti di alcuni narratori come Ibn al-Dabbāg al-Išbīlī (580/1184 - 657/1258), che le prime scuole coraniche dessero un sostegno a quella parte più bisognosa della comunità, come dare ospitalità ai bambini orfani.¹⁹

Chiunque entri in moschea, sia per insegnare, che per imparare, sarebbe un guerriero che combatte per Dio.²⁰

Da queste parole ricavate da un *ḥadīth* di Muḥammad, risulta chiaro che le moschee furono le prime sedi di formazione tradizionale islamica all'interno del Paesi musulmani, fino alla diffusione in Medio Oriente di istituti indipendenti, tra cui accademie, *madāris*, università, a partire dal IV secolo dell'Egira, per mano dei Sultanati Fatimide,²¹ Ayyubide²² e quello turco Selgiuchide (428/1037 - 590/1194).²³

La religione islamica, tuttavia, non ha mai conferito all'ambiente un valore sacro. Per questo motivo era possibile studiare il Corano anche in luoghi esterni alla moschea.

L'insegnante avrebbe potuto spiegare sul pianerottolo di casa, all'interno della sua bottega (*ḥānūt*), in un giardino, vicino al mercato.²⁴

È inoltre risaputo che durante l'epoca omayyade (40/661 - 132/750) l'interesse verso l'istruzione e la cultura avesse raggiunto i massimi livelli.²⁵ I Califfi, oltre a circondare la propria corte di educatori e maestri, inviavano i propri figli e segretari nel deserto, affinché arricchissero il proprio

¹⁹ Ben Saḥnūn, Muḥammad, *Kitāb Adab al-mu'allimīn*, pp. 36-38

²⁰ Ibn Hanbal, *Musnad*, II, 350/VIII, 362, n. 8587

²¹ 296/909 - 566/1171

²² 566/1171 - 922/1517

²³ Goldziher, Ignaz, *Muslim Education, The Formation of the Classical Islamic World*, p. 14

²⁴ Gilliot, Claude, *Introduction*, xxxiv

²⁵ Goldziher, *Muslim Education*, p. 15

vocabolario di lingua araba e chiarissero i loro dubbi grammaticali, rimanendo a contatto con le tribù beduine del deserto.

L'apertura degli orizzonti culturali della corte omayyade è dovuta anche al desiderio di abbracciare nuove scienze e discipline sviluppatesi negli ambienti intellettuali delle civiltà e degli imperi confinanti, come quella bizantina, persiana, indiana, andalusa.²⁶

La lezione non è quindi legata ad un sito concreto, bensì all'organizzazione dello studio e ad un modello preciso di interazione che si stabiliva tra alunni e insegnante.

Come si potrà leggere nei prossimi capitoli, questo modo di percepire l'istruzione è rimasto tale fino al XIX secolo: l'assenza materiale di un ambiente scolastico ufficiale non ha di fatto mai fermato la necessità di istruirsi.

In realtà, qualsiasi caratteristica e consuetudine legata all'educazione all'interno delle scuole coraniche dei Paesi arabo musulmani è rimasta inalterata, sia nello spazio, che nel tempo. Le regole ricavate dagli studi del Corano, della *sunna* del Profeta, e altrettanto delle raccolte di *ḥadīth*, hanno infatti subito un processo di cristallizzazione sin dal momento in cui sono state stipulate.

Per questi motivi, si propongono e si proporranno all'interno di questa tesi delle informazioni sull'argomento ricavate da testi che appartengono a personalità, tempi e luoghi totalmente diversi e lontani l'uno dall'altro.

Ciò è stato possibile, poiché l'educazione islamica tradizionale dei Paesi arabi è rimasta invariata nel corso dei secoli, sia per i metodi di studio e apprendimento, sia per le discipline trattate e i rispettivi testi, ma anche per gli strumenti di lavoro del bambino, e le abitudini dell'insegnante.

Affiancare, quindi, detti del Profeta Muḥammad, del Califfo 'Umar Ben al-Ḥaṭṭāb e sūre del Corano, alle memorie d'infanzia appartenenti ad '*ulamā*' marocchini vissuti a cavallo tra il XIX e il XX secolo, non sarà per nulla contraddittorio, anzi: ciò dà la conferma che per lunghi secoli il modello di educazione tradizionale delle scuole coraniche è rimasto unico ed invariato, non influenzato dalle coordinate spazio-temporali della '*umma*' arabo musulmana.

²⁶ Ṭalīs, Muḥammad As'ad, *Tārīḥ al-'Arab*, p. 212

1.2.1 La classe e gli strumenti di lavoro

Come è stato precedentemente accennato, l'interconnessione che si stabilisce tra alunni e insegnante rappresenta l'elemento base in grado di dare inizio alla lezione.

Quest'ultima, sia che si svolgesse all'interno di una moschea, nell'abitazione dell'insegnante, sia presso un vero *kuttāb*, seguiva una procedura fissa che regolava persino la disposizione fisica degli studenti e del maestro all'interno dell'ambiente di lavoro.

Questo criterio riproduce l'atmosfera delle *majlis* del Profeta, compiute nei confronti dei suoi Compagni e della comunità di credenti. Di fatto, le raccolte di *ḥadīth* sono state studiate anche per

Sotto: l'esempio di una *majlis*



fissare questo modello di classe, secondo il quale gli alunni,

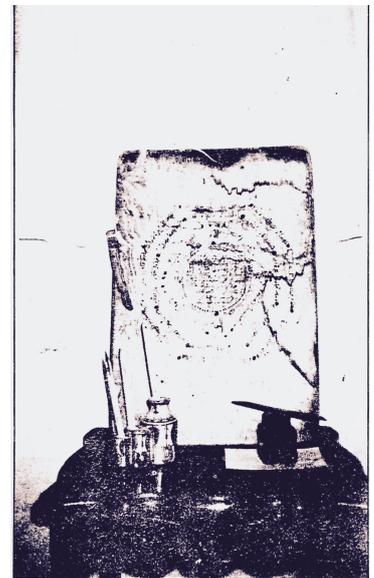
vestiti rigorosamente di bianco, devono sedersi a terra, ciascuno sopra un tappeto, fino a formare un cerchio (*ḥalqa*). Secondo le usanze più antiche, gli alunni verrebbero disposti in direzione della *qibla*, esattamente come si compie nella preghiera.

L'insegnante, infine, si siede

al centro, su un cuscino.²⁷ Nessuno potrà muoversi dalla sua postazione senza il suo permesso, il quale lo concede solitamente solo alla fine della lezione.

Il bambino deve provvedere autonomamente agli strumenti che utilizzerà per leggere e scrivere. Questi sono:

- *al-lawḥ*: tavoletta in legno, lunga circa venticinque centimetri, e larga diciotto centimetri. Queste misure possono variare a seconda dello studente e al suo livello scolastico, sino a raggiungere i sessanta centimetri di lunghezza e trentacinque centimetri di larghezza. Questa tavoletta rappresenta la superficie su cui gli alunni scrivono la lezione del giorno. Il suo utilizzo risale ai primordi dell'Islām, e rimane ancora oggi parte dell'insegnamento tradizionale islamico.²⁸



Sopra: gli strumenti di studio dell'alunno nella scuola coranica: *al-lawḥ*, il calamaio, *al-qalam*.

²⁷ Melchert, Christopher, *The Etiquette of Learning in the Early Islamic Study Circle*, pp. 33-40

²⁸ Goldziher, *Muslim Education*, p. 14

- *al-sansār/ al-sansāl*: sostanza usata per ripulire la *lawḥ* dalla lezione. Può essere comprata al mercato, e chi non ne fosse stato in possesso, avrebbe potuto utilizzare altri materiali come la cenere bianca.
- *al-ṣamḥ*: tipo di inchiostro utilizzato per scrivere sulle tavolette, solitamente viene preparato durante i giorni di riposo settimanale, come il giovedì. Dopo averlo preparato, l'alunno versa la miscela all'interno di un vaso, per dargli fuoco. Si attende fino ad ottenere una sostanza più densa, simile alla resina degli alberi, che viene travasata nel calamaio. È necessario ricordare che questo tipo di inchiostro differisce dal *ḥibr*, utilizzato esclusivamente per scrivere sulla carta.
- *al-miṣṭara*: il righello, ricavato dal tronco di una palma, la cui lunghezza corrisponde circa a quella di un braccio.
- *al-qalam*: il calamo, originariamente ricavato dalle canne di bambù, la cui lunghezza è di circa cinque centimetri.²⁹

A questi strumenti si aggiunge il leggio in legno, utilizzato per la lettura del Corano in versione stampata, chiamato comunemente *ḥāmilatu l-maṣḥaf* oppure *kursī l-Qur'ān*.

²⁹ al-Ilḡī, *al-Madrasa*, pp. 46-49

1.2.2 Il metodo di studio

Per analizzare i metodi di studio tradizionali su cui si basavano gli insegnamenti alla scuola coranica, sono state scelte delle fonti collocate storicamente in epoche molto diverse: i passi delle raccolte di *ḥadīth* che sono stati selezionati, ad esempio, sono utili per stabilire i principi su cui l'insegnamento tradizionale islamico si è basato per secoli, ed ha continuato a farlo fino all'epoca premoderna, come conferma il testo scritto dal *faqīh* marocchino Ṣāliḥ Ben 'Abdallah al-Ilḡī, vissuto tra la prima e la seconda metà del XX secolo³⁰ nella regione di Sūs, nel sud del Marocco.

La scelta di questa fonte tende, da una parte, a mostrare come l'educazione islamica tradizionale fosse uguale nei *kuttāb* di qualsiasi regione della dār al-Islām, anche in Marocco. Dall'altra, il testo di al-Ilḡī registra delle particolarità che possono variare da regione a regione, come ad esempio l'ordine alfabetico delle consonanti, *maḡribī*, per contestualizzare maggiormente l'educazione islamica tradizionale in Marocco, argomento centrale di questa tesi.

Gli studiosi arabo-musulmani che nel corso della storia si sono impegnati nella trascrizione, conservazione ed interpretazione degli *ḥadīth*, convengono nel registrare delle particolari dichiarazioni compiute da personaggi come 'Umar Ibn al-Ḥaṭṭāb in merito all'educazione genitoriale dei figli.

Ad esempio, si può notare un particolare interesse del Califfo per le arti motorie e gli sport, per salvaguardare la salute fisica della comunità:

Insegna a tuo figlio a nuotare, a tirare le frecce. Rendilo autonomo nel salire a cavallo, oltre a fargli recitare correttamente le poesie.³¹

È curioso notare che già dal primo secolo dell'Islām, si prestava una particolare attenzione alle arti motorie, e ciò probabilmente fu dovuto all'influenza di altre civiltà, in particolare quella greca.³² L'influenza della civiltà greca emerge chiaramente, ad esempio, nell'importanza che il Califfo

³⁰ XIV secolo

³¹ Goldziher, *Muslim Education*, p. 15

³² Ibidem

conferisce al nuoto, nonostante si trovasse a capo di una civiltà che viveva nel deserto, lontana da acque marine e fluviali.

I suoi consigli tuttavia effettuano una scansione dei primi anni di vita del bambino musulmano, in base alle fasi della sua educazione ed istruzione, secondo il seguente criterio:

In base al curriculum elementare, quando il fanciullo impara a parlare, dovrebbe cominciare a ripetere la *šahāda*.³³ Memorizza poi i primi versi del Corano, come *āya al-Kursī*,³⁴ *sūra al-Ḥašr*,³⁵ *sūra al-Nāss*,³⁶ e tutti quei brevi giuramenti che annunciano la fede in un solo Dio.

Quando il bambino raggiunge i sette anni di età, ottiene le piene capacità di compiere la *ṣalāt*,³⁷ e può quindi frequentare le lezioni di Corano alla scuola elementare.

L'insegnamento del Corano dovrebbe essere integrato con quello dei precetti e costumi più importanti dell'Islām, come: la giusta risposta all'*adhān*,³⁸ l'esecuzione corretta delle abluzioni, partecipare in moschea alla preghiera del venerdì^{39,40}

³³ *šahāda*: formula che esprime la professione di fede islamica *Lā ilāha illa Allāh* “non c'è altro dio al di fuori di Allah”. Rappresenta il primo dei cinque pilastri dell'Islam.

³⁴ Corano, 2: 255

³⁵ Corano, 59

³⁶ Corano, 114

³⁷ *ṣalāt*: preghiera. Le cinque preghiere giornaliere rappresentano uno dei cinque pilastri dell'Islām.

³⁸ *adhān*: chiamata alla preghiera

³⁹ *ṣalāt al-jum'a*

⁴⁰ Goldziher, *Muslim Education*, p. 15

Si riporta di seguito un dialogo tra alunno, che può essere definito in lingua araba *tālib* o *tilmīdh*, e insegnante (maestro elementare), *al-mu'allim*, costruito affinché il bambino comprenda in maniera semplificata i pilastri dell'Islām:

Insegnante: Su quanti pilastri si basa l'Islam?

Alunno: Cinque.

I: Quali?

A: Unicità di Dio, preghiera, digiuno, elemosina, pellegrinaggio.

I: Cos'è che è uno?

A: Dio, che non può essere associato a nessuno.

I: Cosa sono due?

A: Nostro Padre Adamo e nostra Madre Eva.

I: Cosa sono tre?

A: I proprietari del paradiso: Muḥammad, Abū Bakr, 'Umar.

I: Cosa sono quattro?

A: I libri scesi ai nostri Profeti: al-Tawrāt di Mosè, al-Zarbūl di Davide, il Vangelo di Gesù, Il Corano del Nostro Signore Muḥammad.

I: Cosa sono cinque?

A: Le nostre preghiere giornaliere obbligatorie.

I: Cosa sono sei?

A: I giorni in cui Dio creò il mondo, ai quali si aggiunge il sabato.⁴¹ [...]

Grazie a questi dialoghi, i bambini non imparano soltanto precetti religiosi, ma anche il nome dei giorni della settimana, dei mesi dell'anno, il calendario lunare e quello solare.

I primi mesi di studio al *kuttāb* sono certamente dedicati all'insegnamento della scrittura (*al-taktīb*), lettura (*al-qirā'a*) e recitazione (*al-talqīn*). In questa fase l'alunno comincia a prendere dimestichezza anche con i suoi strumenti di lavoro.

⁴¹ al-Ilghī, *al-Madrasa*, p. 20

Lo studio consiste nella trascrizione di parole e versi del Corano sulla *lawḥ* personale. Spesso si prendono come esempio anche antichi testi poetici appartenenti soprattutto alla letteratura dell'epoca preislamica.⁴²

Per quanto riguarda le condizioni in cui si trovava il piccolo scolaro, sono le seguenti:

Quando il bambino si iscrive a scuola per la prima volta, si limita per i primi giorni ad imparare a leggere e a scrivere le lettere dell'alfabeto, secondo l'ordine *maġribī* differente da quello orientale. Ricordiamo qui sotto l'ordine *maġribī*, poiché i nostri fratelli lettori mediorientali potrebbero non conoscerlo.

أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، ط، ظ، ك، ل، م، ن، ص، ض، ع، غ، ف، ق، س، ش، هـ، و، لا، ي، ء.

Inizialmente, ne leggono una per una. Quando le imparano tutte, passano ad una lettura in rima:

La *alif* non ha punti, per sotto ne ha uno la *bā'*, due stanno sopra la *tā'*..

Cioè, la *alif* non ha punti diacritici, la *bā'* ne ha uno sotto, la *tā'* ne ha due sopra, eccetera. [...]

Nella maggior parte dei casi, questi bambini imparavano attraverso la comprensione orale; un po' alla volta, avrebbero cominciato a basarsi sulle proprie *lawḥ*, per imparare quanto veniva scritto loro. Gli alunni che avevano passato questa fase, avrebbero iniziato a scrivere in maniera autonoma, con l'aiuto del *faqīh* o del suo assistente.⁴³

Dalla lettura di questi due brevi estratti si può notare che l'insegnante cerca di abituare l'allievo alla recitazione e all'utilizzo costante della memoria, fin dal primo giorno di scuola. Ciò riguarda anche l'apprendimento stesso dell'alfabeto arabo, esempio del secondo testo: l'alunno pronuncia infatti a voce alta una filastrocca per ricordarsi come si disegnano le lettere dell'alfabeto.

Nonostante il fenomeno della scrittura avesse certamente portato la civiltà arabo-islamica ad una vera rivoluzione culturale, esso non assume lo stesso valore che detiene a sua volta la recitazione e ciò che può essere conservato attraverso la memoria.

⁴² Goldziher, *Muslim Education*, p. 15

⁴³ Dāwūd, Muḥammad, *'Alā Ra's al-Arba'īn*, p. 34

Per questo motivo, all'interno dei *kuttāb* si continuerà a seguire un metodo di insegnamento e di studio fortemente basati sull'apprendimento mnemonico, anche laddove la pratica della scrittura potrebbe sembrare, agli occhi di uno straniero, più idonea, come lo studio delle lettere di qualsiasi alfabeto.

In lingua araba classica, il termine che designa l'apprendimento mnemonico deriva dalla radice *ḥa-fa-za/ya-ḥ-fa-zu*.

Lo studente definito *ḥāfiẓ*, è colui che ha memorizzato tutto il Corano, ed ha contribuito per questo a proteggere il patrimonio islamico per tramandarlo alle successive generazioni.

L'importanza dell'oralità si percepisce chiaramente attraverso l'analisi etimologica di un altro importante verbo che ricorre spesso in ambito di studio tradizionale: *qa-ra-'a/ya-q-ra-'u 'alā*.

L'organizzazione stessa dello studio mnemonico segue delle regole precise, fissate dagli stessi linguisti che hanno contribuito nei primi secoli dell'Islām alla trascrizione del Corano e alla nascita di tutte le discipline scolastiche ad esso collegato. La maggior parte delle informazioni su cui queste discipline si basano provengono dalla tradizione orale. Per questi motivi, esistono delle regole, più o meno rigide, che stabiliscono l'attendibilità di una certa informazione.

Il ramo più importante di questa tradizione è senz'altro *'ilm al-ḥadīth*, che si basa sulla trasmissione orale di una parte consistente del patrimonio culturale islamico. Per stabilire la validità e autenticità di un certo *ḥadīth*, è necessario che venga citata la catena di trasmettitori che hanno permesso di tramandare certe informazioni, l'*isnād*. Un testo senza *isnād*, non è considerato né attendibile, né completo.⁴⁴

Allo stesso modo, è necessario conoscere il rispettivo *rāwī* (colui che narra, e che quindi trasmette l'informazione).⁴⁵

Per quanto riguarda lo studio di questa importante disciplina, l'obiettivo dello studente è quello di ottenere l'idoneità per trasmettere un determinato racconto sul Profeta e/o sui suoi Compagni e/o successori Califfi.

⁴⁴ Witkam, *The Ijāza in Arabic Manuscripts*, p. 150

⁴⁵ Ibn Khaldūn, *al-Muqaddima*, p. 556

Questa licenza di trasmissione prende in arabo il nome di *ijāza*, ed è strettamente collegata all'insegnamento delle scienze religiose (discipline quindi come *fiqh* e *ḥadīth*) che prevedono la lettura di vari manoscritti.

Questo attestato, che può essere di due tipi: *ijāza al-sam'* (licenza d'ascolto) o *ijāza al-qirā'a* (licenza di lettura/recitazione) conferisce all'allievo l'autorità di trasmettere o di insegnare dei testi, secondo il giudizio dell'insegnante o dello *šayḥ*.⁴⁶

Il segno di approvazione del maestro appare nella formula: *ṣahḥa wa thabata*, espressione di un giudizio positivo per l'audizione dell'allievo. Quest'ultimo, a sua volta, dichiara di aver imparato a recitare e/o leggere un certo manoscritto con la supervisione del suo maestro. Per questa certificazione, si utilizza il verbo *qa-ra-'a/ya-q-ra-'u 'alà*.⁴⁷

⁴⁶ Vajda, Georges, *The Oral Transmission of Knowledge In Traditional Islam, The Formation of the Classical Islamic World*, pp. 163-165

⁴⁷ p. 15

1.2.3 Istruzione tradizionale dei Paesi arabo-islamici: un'educazione morale?

L'istruzione islamica rappresenta un'iniziativa che si fece spazio all'interno della comunità musulmana sin dall'epoca del Profeta Muḥammad. Rappresentata simbolicamente dalla moschea, e poi da istituti indipendenti chiamati *kuttāb*, divenne presto un importante agente di socializzazione per i diversi gruppi etnici che condividevano la fede islamica.

È inoltre possibile definire queste scuole come un canale per trasmettere i valori islamici alla società, e promuovere quindi un programma educativo di base per gruppi di Musulmani dalla diversa origine ed identità.⁴⁸

Il modello identitario che l'educazione islamica promuove è senz'altro posto ad un livello morale.

Lo studio delle scienze del Corano e del *ḥadīth* propone di fatto un insieme di valori morali che il bambino deve assimilare sin dai suoi primi anni di vita.⁴⁹

Ciò sarà possibile qualora si instauri tra l'allievo e l'educatore (il genitore e/o il maestro) un rapporto basato sull'amore e il rispetto, poiché l'adulto stesso deve essere un esempio per il bambino, portatore quindi dei valori morali imposti dalla religione islamica.

Il concetto di moralità si esprime nell'Islām attraverso una serie di doveri ricavati dalle due più importanti fonti del diritto musulmano: Corano e *ḥadīth*, in cui il Profeta Muḥammad personifica il massimo modello etico da imitare.

Questo perché nella religione islamica, la fede e il comportamento morale sono due facce della stessa moneta: il secondo presuppone il primo, e la fede viene considerata genuina solo se emerge dal comportamento morale, tenuto dal singolo all'interno della vita comunitaria.⁵⁰

⁴⁸ Bouzoubaa, Khadija, *An Innovation in Morocco's Qur'anic Pre-schools*

⁴⁹ Halstead, J. Mark, *Islamic Values: a distinctive framework for moral education?*, p. 284

⁵⁰ Ibidem, p. 292

È possibile tradurre in arabo il termine moralità con sinonimi dalle diverse sfumature di significato, tra cui:

- *Aḥlāq* : traducibile con etica, definito da Ibn Ṣadr l-Dīn al-Širwānī⁵¹ come “the science of virtues and the way to acquire them, of vices and the way to guard against them. Its subject is the innate dispositions, the acquired virtues and the rational soul as far as it is affected by them”. Yūsuf al-Qarḍawī classifica l’etica islamica in sei categorie: moralità verso sé stessi, verso la famiglia, la società, gli animali, l’ambiente, e Dio.
- *Adāb* : in italiano educazione, cultura. Si intende qui il processo di apprendimento scolastico che diventa base per il comportamento sociale da tenere all’interno della comunità.⁵²

Mettendo in pratica questi principi di moralità, è possibile, per qualsiasi forma di istituto islamico, promuovere un modello identitario che possa essere applicato a gruppi di Musulmani provenienti da realtà etniche e civili diverse. Di fatto, esso agisce per uniformare un solo aspetto delle identità eterogenee di questi popoli: i valori etici e morali.

Il processo di istituzionalizzazione dell’educazione tradizionale islamica si sviluppò per molto tempo, fino a raggiungere degli importanti traguardi, grazie all’interesse delle varie dinastie islamiche, che hanno caratterizzato la storia della dār al-Islām a livello regionale.

Vediamo nascere, infatti, gli istituti di istruzione superiore *madāris*, fondati a partire dal Sultanato Ayyubide⁵³ in Egitto, diffusi poi in tutto il mondo islamico, nei quali si continuano a mantenere inalterati i principi dell’educazione morale.

Allo stesso modo, gli stessi Sultani fondarono la prima forma di università al mondo: il Sultanato Fatimide fondò al Cairo al-Azhār nel 359/ 970; a Fes, al-Qarawiyyīn risale al 244/859, ed è di fatto l’università più antica del mondo.

⁵¹ Morto nel 1036/1626

⁵² Halstead, *Islamic Values*, p. 285

⁵³ XI secolo, riconquista sunnita del Cairo

1.2.4 Metodi di apprendimento: memorizzare per comprendere?

Si è già più volte notato che l'insegnamento tradizionale islamico nei Paesi Arabi si basa unicamente su un metodo di apprendimento basato sulla memorizzazione.

Come spiegato nel paragrafo 1.2.2, lo studio mnemonico fa parte di una tradizione culturale tipica delle popolazioni arabo beduine della penisola arabica, sin da prima dell'avvento dell'Islām.

Essi infatti hanno continuato per molti secoli a tramandare il proprio patrimonio culturale e letterario, attraverso la trasmissione orale, che ha permesso di costruire, condividere e proteggere le proprie tradizioni e tramandarle da generazione in generazione.

Questo metodo di conservazione dell'eredità culturale rimase invariato anche dopo lo sviluppo della scrittura. Nonostante i maestri del *kuttāb* insegnassero ai propri allievi a leggere e scrivere sin dal primo giorno di scuola, la capacità di memorizzare il Corano e di saperlo recitare ha continuato ad essere considerata il vero obiettivo del loro insegnamento, nonché un talento che contraddistingue gli alunni più diligenti.

Nell'educazione islamica, infatti, la memorizzazione è generalmente considerata il primo passo verso la comprensione, poiché assicura una trasmissione efficiente delle conoscenze sacre. L'apprendimento mnemonico, quindi, è il punto di partenza di un'impresa vitale: la comprensione.⁵⁴

“Sappi che l'insegnamento del Corano al bambino è il vessillo della religione, adottato dai Musulmani, e seguito in tutti i loro insediamenti, poiché hanno spontaneamente scelto di fissare nel cuore la loro fede. [...]”

Lo storiografo tunisino Ibn Ḥaldūn (732/1332 - 808/1406) affronta questo importante discorso all'interno della sua *Muqaddima*. Continua dicendo:

“Sappi che trasmettere il sapere agli scolari è utile solo se procede gradualmente, un poco per volta. Prima di tutto, si insegnano loro questioni basilari per ogni tipo di arte: questo è il primo obiettivo. Lo stile di queste spiegazioni deve avvicinarsi alla sintesi, per controllare il quoziente intellettuale dell'alunno, e quante informazioni sia pronto ad assimilare. Ciò dalla prima arte all'ultima: avrà

⁵⁴ Boyle, Helen N., *Modernization of Education and Kur'anic Adaptation in Morocco*, p. 125

allora semplicemente ottenuto delle conoscenze, fragili e parziali, in quella determinata disciplina. L'obiettivo è quello di preparare l'alunno a comprendere la disciplina e le sue questioni."⁵⁵

“Il Corano è diventato la base dell'istruzione, su cui si costruiscono le attitudini personali. Questo perché da piccoli si fissa più efficacemente in testa ciò che si impara.”⁵⁶

Allo stesso modo, anche il grande filosofo persiano al-Ġazālī (449/1058 - 504/1111), e uno dei più importanti fondatori del pensiero islamico, ha sottolineato come l'apprendimento mnemonico rappresenti il primo passo per lo studio del Corano, senza necessariamente precluderne la comprensione.

Lo studio attraverso l'impiego esclusivo della memoria fa parte della tradizione islamica. Esso si opporrà, come sarà possibile vedere nel caso pratico del Marocco, ai sistemi di insegnamento imposti dalle potenze coloniali a partire dalla fine del diciannovesimo secolo.

La necessità di far sviluppare ad alunni e studenti un pensiero critico nei confronti delle discipline di studio spingerà le grandi personalità della resistenza coloniale marocchina a rivedere i metodi di insegnamento tradizionali, al fine di adattarli alle necessità della società moderna contemporanea, in maniera che l'educazione tradizionale islamica non venisse soffocata dall'aggressività delle leggi imposte dai governi coloniali.

⁵⁵ Ibn Ḥaldūn, *al-Muqaddima*, p. 734

⁵⁶ Ibn Ḥaldūn, *al-Muqaddima*, p. 740

2

STUDIARE IL CORANO: UNA LEZIONE AL KUTTĀB

Gli anni scolastici e le classi, all'interno del *kuttāb*, sono organizzati in *silkāt* o *ḥalaqāt*. Ad ogni *silka* corrisponde un programma di apprendimento del Corano di un certo livello, oltre allo studio di discipline secondarie.

Questi programmi prevedono la memorizzazione del Corano in base ad un criterio di suddivisione interna in *ḥizb*⁵⁷ (plurale: *aḥzāb*, meglio noto nel Mašriq con il nome di *juz*’, plurale *ajzā*’):

Si noti che in queste scuole non vi erano lavagne, né sedie, né matite, inchiostro o fogli di carta, ma solo le *lawḥ*: tavolette di legno, su cui si scriveva con la resina nera, facile da rimuovere con l’acqua. Ogni alunno aveva la sua *lawḥ* personale: un pezzo di legno lungo circa trenta centimetri, largo venti, e spesso meno di un centimetro. Poteva essere più piccola per gli alunni più piccoli, più grossa per i grandi.

Il ragazzo ripuliva la tavoletta con acqua pura, strofinandola con un pezzo di argilla. La lasciava poi asciugare sotto il sole, oppure davanti ai forni per il pane, o al bagno turco, oppure nelle botteghe di pasticceri o fabbri.

Ai più piccoli, viene scritta la *basmala*⁵⁸ e l’inizio della *Fātiḥa*⁵⁹ dal *faqīh* (o dal suo assistente) senza l’uso della resina, ma con la parte più alta del calamo asciutto. Il ragazzino avrebbe poi intinto la penna nella resina per ricalcare il tratto disegnato dal maestro.

Avrebbe continuato in questo modo per giorni, settimane... addirittura mesi, fino a che non avesse imparato perfettamente il nome delle lettere e come si disegnano. Avrebbe quindi preso mano a scriverle autonomamente. [...]

⁵⁷ suddivisione del testo coranico in sessantesimi, che quindi non segue il criterio delle *sūre*

⁵⁸ Formula con cui si intende la seguente espressione: *bismi l-lah al-rahmān al-rahīm* / in nome di Dio clemente e misericordioso. È possibile incontrare la *basmala* all’inizio di qualsiasi opera letteraria appartenente alla cultura arabo-musulmana, ma è anche usata quotidianamente dalla comunità di credenti.

⁵⁹ Prima *sūra* del Corano, letteralmente “L’aprente”: rappresenta una delle preghiere più importanti e viene perciò insegnata all’alunno dal primo anno scolastico.

Venivano lasciate un paio di righe vuote, per procedere poi a scrivere la lezione sul Corano. Le lezioni non erano determinate, poiché variavano in base alle abilità degli alunni.

I bravi ḥuffāz partivano scrivendo circa cinque righe ogni giorno, e le memorizzavano. Poi si procedeva aumentando un poco per volta, fino a scrivere *al-ḥarrūba*, esattamente due ottavi di *ḥizb*. Poi scriveva l'ottavo, poi il quarto. Nel giro di almeno due o tre anni avrebbe terminato lo studio del Corano una o più volte.

L'alunno medio dovrebbe avvicinarsi a ciò, ma quello sciocco e negligente, avrebbe trascorso anni senza aver imparato correttamente un solo *ḥizb*.

Questo per quanto riguarda la prima *silka*. Nella seconda *silka*, l'alunno scriveva giornalmente un quarto di *ḥizb*; i più bravi avrebbero potuto scriverne mezzo, come più sciocchi solo un quarto. Nella terza *silka* e successive, si scriveva mezzo *ḥizb* al giorno. Magari alcuni ne scrivevano un quarto, soprattutto se studiavano anche i *mutūn* e gli *ansās*, ovvero componimenti sulle regole specifiche per scrivere il Corano.⁶⁰

Lo studio e la memorizzazione del Corano seguono dei criteri specifici. Ad ogni *silka*, corrisponde un diverso criterio di suddivisione delle parti del libro, le quali devono essere imparate, dalla prima all'ultima.

L'alunno memorizza prima di tutto *al-Fātiḥa* (Corano: 1), poi *al-Nāss* (Corano 114), poi *al-Falaq* (Corano: 113), *al-Ihlās* (Corano: 112). Prosegue poi con ogni altra *sūra* che precede queste, fino a completare dieci *ḥizb* (secondo il lessico maghrebino), o cinque *juz'* (secondo il lessico mediorientale). A quel punto, sarebbe passato dalle *sūre* agli *ḥizb*, cominciando a memorizzarli tutti fino alla fine.⁶¹

[...]

Avrebbe poi cominciato con gli *ḥizb* precedenti fino a raggiungere la *ḥatma*, e la memorizzazione completa del Corano: questa è la prima *silka*.

Comincia la seconda *silka*, a partire da *al-Fātiḥa*, passa a *sūra al-Baqara* (Corano: 2); *ʿAmrān* (Corano: 3), secondo l'ordine della copia stampata. Giunto a *sūra al-Nāss*, avrebbe concluso la seconda *silka*.

Se volesse poi continuare a studiare nella terza *silka*, comincerebbe allora con *ḥizb subḥ*, fino a *sūra al-Nāss*. [...]

Procedeva così di cinque in cinque, fino a completare tutto il Corano.

La quarta *silka* è organizzata come la seconda, la quinta come la terza, eccetera.

⁶⁰ Dāwūd, *al-Arba ʿīn*, pp. 34-35

⁶¹ Ibidem, p. 39

Ogniqualevolta lo studente memorizzava il *ḥizb* che aveva trascritto sulla propria tavoletta, otteneva il permesso di ripulirla, e di concedersi un momento di ricreazione, tornando a casa per pranzare con la famiglia.

Lo studio si basava sull'esposizione, poi si ripuliva la *lawḥ*, e si riscriveva.

Si esponeva al mattino quanto veniva scritto il giorno precedente; poi si ripuliva la tavoletta per scrivere un'altra lezione. Dopo di che, non venivano spiegate o memorizzate altre *sūre*, ad eccezione di chi, giungendo a *sūra al-Baqara*, aveva raggiunto la *ḥatma*.⁶²

È risaputo che nei *kuttāb* si insegnava cominciando dalle *sūre* più brevi; poi si continuava con una specie di enumerazione inversa, dagli *ḥizb* o *juz'*, dagli inferiori ai superiori.

Se lo studente arrivava a *sūra al-Baqara* e veniva festeggiato come era l'usanza, avrebbe poi proseguito a leggere il Corano secondo l'ordine della copia stampata.

Anche in questo caso gli veniva richiesto di imparare a memoria le *sūre*, secondo una suddivisione di cinque *ḥizb*. Quando superava questo punto, cancellava quanto appreso per procedere con i cinque *ḥizb* successivi, mentre i primi venivano mano a mano dimenticati.

Se poi raggiungeva il terzo gruppo di *ḥizb*, cancellava il secondo senza che venisse più richiesto lo studio mnemonico.

In questo modo si svolgeva lo studio di tutto il Corano: l'insegnante chiedeva di memorizzare solo gli ultimi cinque che leggeva, sino a giungere a tutta la *ḥatma* e procedere con la terza, quando avrebbe dovuto memorizzare il tutto dall'inizio alla fine.⁶³

La giornata al *kuttāb* (più comunemente chiamato *mssīd* in Marocco) veniva scandita per ogni alunno in base ai cinque momenti di preghiera, durante i quali veniva loro permesso di lasciare la scuola per recarsi in moschea.

La loro giornata inizia con la preghiera del mattino *subḥ*; ognuno si siede nel posto che preferisce o che gli viene indicato, sopra un tappeto, posto direttamente a terra. Tutti quanti prendono una *lawḥ* per leggere e recitare, fino ad impararla a memoria.

Avrebbero successivamente esposto al *faqīh* quanto memorizzato, il quale avrebbe loro premesso di cancellarlo.

⁶² p. 14

⁶³ Guennūn, 'Abdallah, *Dhikrayāt Mašāhīr Rijāl al-'Arab fī l-'ilm wa l-adab wa l-sīyasa*, 41

Quelli che cancellano la propria tavoletta, si siedono di fronte al *faqīh*. Nel frattempo, gli altri continuano a leggere a voce alta, ognuno con la propria *lawḥ*, libero ed autonomo a leggere ed intonare. Il maestro comincia così a valutare ciò che hanno appreso. [...]

Così ogni studente avrebbe ricevuto dal *faqīh* ciò che gli spettava, sino a concludere l'esercizio di scrittura. Il maestro avrebbe corretto le *lawḥ*, per poi restituirle. Ciascuno di loro si sarebbe messo da parte per dedicarsi a leggere quanto scritto, fino a memorizzarlo dall'inizio.

Era abitudine che gli studenti uscissero da scuola alle nove del mattino, per fare colazione ed una piccola spesa per casa. Dopo circa mezz'ora, facevano ritorno al *mssīd*, per studiare sulle proprie *lawḥ* fino a mezzogiorno. Dopo pranzo e la preghiera del *zuhr* all'una e mezza, facevano ritorno, e continuavano a studiare fino al pomeriggio.

All'asr, raggiungevano la moschea più vicina per pregare in gruppo, e poi tornavano a scuola e continuavano a studiare le *lawḥ* e sūre del Corano, fino al tramonto.

Se ne andavano, e sarebbero tornati a scuola il mattino dell'indomani. Per alcuni periodi gli studenti medio grandi tornavano al *mssīd* alla sera, per studiare sino all'*adhān* della 'aṣā.

Trascorrevano in questo modo le giornate dal sabato al mercoledì. Talvolta veniva concesso loro di andare al lunedì pomeriggio. Per quanto riguarda il mercoledì, tornavano a scuola dopo la preghiera 'aṣr, mentre al giovedì si presentavano di mattina, e se ne andavano un paio d'ore prima di mezzogiorno. Facevano ritorno al *mssīd* solo dopo la preghiera *zuhr* del venerdì, per leggere le tavolette. Al pomeriggio uscivano, e nella maggior parte dei casi non tornavano.

Questo era il programma giornaliero.⁶⁴

Allo stesso modo, l'organizzazione dell'anno scolastico, e quindi dei periodi di vacanza, seguiva un criterio unicamente religioso, che differisce da quello delle odierne scuole pubbliche:

I giorni di vacanza del *mssīd* si differenziano da quelli delle scuole attuali, poiché le vacanze estive non sono riconosciute. Quelle riconosciute, si limitano al seguente elenco:

La festa di *'Aīd al-Fiṭr* comincia alla fine di Ramaḍān, termina il giorno 8 del mese di *Šawwāl*. Sono gli otto giorni dell'*'Aīd al-Fiṭr*. I circa dodici giorni che lo precedono, si chiamano *al-'Awāšir*. Simili sono i giorni dell'*'Aīd al-Aḍḥà*, agli inizi di *Dhu al-Ḥijja*, e pure in occasione del *'Aīd al-Nabawī (Rabī' al-Awwal)*, il 15 di *Ša'bān (yawm l-Naṣḥa)*, e *'Ašūrà*, ovvero il decimo giorno del mese di *Muḥarram*.

Questo in aggiunta alla vacanza settimanale del mercoledì pomeriggio, escludendo la prima parte del giovedì mattina, e il tardo pomeriggio del venerdì. Ricordiamo inoltre le *raḥāt*,

⁶⁴ Dāwūd, *al-Arba'īn*, pp. 33-34

ovvero il rilascio degli studenti, permesso qualora giungano alla *ḥatma*. Ciò può avvenire più o meno frequentemente, a seconda della volontà del professore.

Tuttavia i giorni di *al-ʿAwāšir* non sono completamente considerati delle vacanze, poiché gli alunni continuano ad andare a scuola. Se, durante questo periodo, non leggevano né toccavano le *lawḥ*, allora si limitavano a leggere le *sūre*, e ripetere le nozioni dal mattino a mezzogiorno.⁶⁵

Oltre al riposo settimanale del giovedì e del venerdì, le vacanze al *kuttāb* corrispondono alle tre festività religiose musulmane più importanti.

Anche le ricreazioni e i festeggiamenti che vengono concessi ogniqualvolta un alunno porta a termine la memorizzazione del Corano, *al-ḥatamāt*,⁶⁶ vengono considerati momenti di riposo e vacanza.

⁶⁵ Ibidem, pp. 36-37

⁶⁶ Goldziher, *Muslim Education*, p. 19

2.1 al-Hatma

Il termine *ḥatma* deriva dalla radice triconsonantica *ḥa-ta-ma* / *yaḥ-ta-mu*, e significa sigillare, chiudere ermeticamente, concludere.⁶⁷ Nel caso in questione, questa parola delinea i vari traguardi che l'alunno raggiunge durante lo studio al *kuttāb*, nel corso di ogni *silka*.

Colui il quale raggiunge una *ḥatma*, è riuscito a memorizzare il Corano, in maniera parziale o completa, secondo il criterio stabilito dal suo anno di corso. Viene per questo chiamato *ḥattām*, e può godere, per qualche giorno, di uno speciale trattamento, sia da parte dell'insegnante, che da parte degli studenti.

All'interno di questi *mssīd* vi erano altre usanze, che si differenziano in base all'ambiente circostante e al paese. C'erano le *ḥatamāt*, qualora il ragazzo avesse memorizzato la *fātiḥa* del Libro, le ultime due *sūre*, ed avesse scritto sulla sua *lawḥ sūra al-Iḥlās* (Corano: 112). [...]

Rallegrato, l'alunno avrebbe portato la sua *lawḥ* a casa per mostrarla alla famiglia, che ne sarebbe stata altrettanto orgogliosa.

Avrebbe passato due giorni senza andare al *mssīd*, poiché sarebbe diventato un *ḥattām*. La famiglia gli avrebbe poi dato qualche *dirhām*.⁶⁸ Vestito con l'abito migliore, si sarebbe diretto al *mssīd* con la propria tavoletta. Ciò avveniva al *ẓuhr* del venerdì o del lunedì.

Avrebbe dato quel denaro al *faqīh*, il quale a sua volta avrebbe fatto terminare la lezione, ovvero avrebbe permesso ai bambini di far ricreazione per il resto della giornata: al momento del *ẓuhr* oppure del *ʿaṣr*, a seconda della bravura del ragazzo, oppure della quantità di *dirhām* ricevuti.

L'alunno "*ḥattām*" ritiene che questa delibera gli sia di diritto. Non è quindi compito del *faqīh* impedire che ciò avvenga, a meno che non fosse una persona impassibile, scortese, a cui non interessano i risultati. [...]

Dopo la festa, l'alunno torna alla sua solita *lawḥ*. [...] Memorizzato il *ḥizb Taha* (Corano: 20), e dopo aver trascritto la prima parte del *ḥizb qāla alam aqūl*⁶⁹ avrebbe concluso l'apprendimento di trenta *ḥizb*, esattamente metà Corano. Questa *ḥatma* viene chiamata *al-*

⁶⁸ valuta corrente in Marocco.

⁶⁹ "Forse non vi ho detto..?" Corano: 2, 33

*Baqara l-ṣaghīra*⁷⁰, e comprende delle grandi decorazioni, tutto all'interno della *lawḥ*, talvolta colorate. Il proprietario della tavoletta ha il diritto di riposarsi per alcuni giorni.

Dopo aver stabilito il giorno, sarebbe ritornato al *mssīd* di mattina, portando uno o più banchetti pieni di ciambelle, insieme a dei grandi piatti in cui venivano posizionati i dolci, ed altri più piccoli per il miele.

I bambini mangiavano, e rimanevano liberi per il resto della giornata.

Questa *ḥatma* prendeva il nome di *qiyāla*. I più ricchi portavano per quest'occasione gli alunni a casa propria, e organizzavano una festa, alla quale invitavano alcuni '*ulamā*',⁷¹ notabili ed amici. In questo caso, l'alunno *ḥattām* sarebbe andato al *mssīd* col suo abito migliore per portare la propria *lawḥ* scritta a mano. [...]

La *ḥatma* successiva sarebbe arrivata solo con la *sūra Yūsuf* (Corano: 12) poi *Kāf Hā' Yā' 'Ayn Ṣād* (Corano: 19,1). Rimaneva infine *ḥatma l-Baqara l-kabīra*,⁷² ovvero quella del Corano intero.

al-Baqara l-kabīra permetteva, a chi la raggiungeva, di ottenere un riposo ed una vacanza più lunga. Di solito, i più ricchi sgozzavano (di fatto) una grande mucca, ed organizzavano una grande festa a casa loro, alla quale invitavano varia gente come è stato descritto per la festa della *al-Baqara l-ṣaghīra*.

Tuttavia, in questa occasione non si sarebbero più mangiate le ciambelle al miele, bensì *cūscūs*⁷³ di carne bovina. Prima il tè con i biscotti, e dopo pranzo alcuni prendevano un caffè.

La gente delle classi medie si accontentava di comprare la carne dal macellaio. Alcuni si limitavano inoltre ad inviare al *mssīd* dei piatti di *cūscūs*, uno dei quali arrivava sino alla casa del *faqīh*. Il resto veniva mangiato all'interno della scuola, dagli alunni, i quali poi venivano rilasciati.⁷⁴

In altre parole, la *ḥatma* rappresenta per il bambino un importante traguardo, nonché un passo significativo verso la maturità, ovvero la conoscenza.

Questa pratica viene inserita nell'orbita dell'apprendimento mnemonico del Corano, ma anche per aver completato i testi e i commentari accademici *mutūn*, di cui si parlerà nel prossimo paragrafo.

⁷⁰ *ḥatma* della piccola giovenca

⁷¹ plurale del termine '*ālim*. Si intende la classe sociale di dotti eruditi esperti in scienze religiose

⁷² *ḥatma* della grande giovenca

⁷³ piatto tradizionale maghrebino confezionato con pallottoline di farina cotte in acqua salata e poi condite con verdura, carne, legumi.

⁷⁴ Dāwūd, *al-Arba 'īn*, pp. 40-41

Quando l'alunno ottiene l'appellativo *ḥattām*, ha il diritto di festeggiare questo suo traguardo, nello stesso modo in cui un bambino al giorno d'oggi si rallegra per aver preso un bel voto o per essere stato promosso alla classe successiva.

Tuttavia, la gioia e la soddisfazione provate, non rimangono esclusivamente all'interno dell'ambito familiare. La festa viene infatti condivisa con il resto degli alunni, e il professore, che permette a tutti quanti di vivere questi dolci attimi di ricreazione.

Ogni famiglia festeggia il proprio piccolo con quello che ha, a seconda della classe sociale; la presenza di una vacca da sacrificare per l'occasione, o del *cūscūs*, non sembra in realtà influenzare la felicità dei bambini, ai quali basta trascorrere il resto della giornata in spensieratezza.

È naturale che le feste organizzate in occasione della *ḥatma* possano variare in base alle rispettive realtà regionali: nel caso di Teṭūān (Marocco settentrionale), spesso i bambini venivano portati tra i vivai, per godere della natura rigogliosa del rīf marocchino.⁷⁵

Allo stesso modo, il *cūscūs* rappresenta un piatto prelibato tipico esclusivamente delle regioni maghrebine. Negli altri Paesi Arabo-Musulmani come Egitto e Mašriq, il menù delle feste sarà diverso, a seconda delle specialità regionali.

⁷⁵ Regione settentrionale del Marocco, caratterizzata da un ambiente rurale

2.2 Altre discipline

L'istruzione tradizionale islamica prevede l'insegnamento di una serie di discipline il cui studio si aggiunge a quello del Corano e del *ḥadīth*.

Alcune di queste sono state introdotte nel sistema scolastico a partire dall'affermazione del Califfato abbaside (133/751 - 650/1253), noto per aver dato un grande contributo allo sviluppo della letteratura araba e per aver aperto gli orizzonti a nuove discipline accademiche e scientifiche.

È infatti durante il secondo secolo dell'Islām che si può assistere alla nascita di istituti superiori in grado di dare continuità alle carriere studentesche dei giovani musulmani, come le *majālis al-adab* per l'istruzione superiore.

Allo stesso modo, i sultanati musulmani che si susseguirono nei secoli successivi portarono avanti questi progetti, come nel caso dei Fatimidi al Cairo (296/909 - 566/1171), che fondarono l'antica università al-Azhār nel 360/971.

Le accademie si diffusero poi secondo un preciso modello chiamato *madrassa* per mano del Sultanato Ayyūbide (566/1171 - 922/1517) e successivi.

Allo stesso modo, vennero costituiti degli istituti specializzati nello studio di particolari tipologie di scienze e discipline, come gli osservatori, che divennero centri di studi astronomici, e come gli ospedali, in cui si insegnavano le scienze mediche.⁷⁶

Le discipline che di fatto costituivano il curriculum delle scuole coraniche possono variare a seconda della regione geografica, come altrettanto i testi a cui si faceva riferimento. In linea generale, il curriculum storico dello studente era rappresentato dalle seguenti discipline:

⁷⁶ Goldziher, *Muslim Education*, pp. 14-15

Corano, *ḥadīth*, *tafsīr*⁷⁷, *fiqh*⁷⁸, *‘ilm al-kalām*⁷⁹, *ši‘r*⁸⁰, *al-ḥatāba*⁸¹, lingua araba, *al-sīra*⁸² wa l-*tārīḥ*⁸³, *‘ulūm al-aqdamīn*⁸⁴, *al-tadwīn*⁸⁵, *majānī l-ḥaḍāra*⁸⁶, *al-funūn al-jamīla*⁸⁷, *mūsīqa*^{88, 89}.

Lo stesso Ibn Ḥaldūn chiarisce nella sua *Muqaddima* che le discipline, i testi di riferimento, e parte del metodo di studio può variare in base alle realtà geografiche regionali. È inoltre logico che anche la situazione linguistica influenzi l’insegnamento; nelle regioni berberofone del Marocco, ad esempio, le lezioni vengono ancora oggi spiegate in arabo e berbero, lingua locale.⁹⁰

Un elemento che cambia, ad esempio, è la scelta della *riwāya*, ovvero la versione del testo sacro che risale ai primi recitatori coranici. Sono state riconosciute sette letture canoniche differenti, a volte il numero arriva anche a dieci e più:

⁷⁷ esegesi

⁷⁸ giurisprudenza

⁷⁹ disciplina che racchiude gli elementi fondamentali per la fede religiosa, tra i quali: *‘ilm al-tawḥīd* (teologia musulmana), *uṣūl al-dīn* (fonti del diritto), *‘ilm al-manṭiq* (logica), filosofia.

⁸⁰ poesia

⁸¹ retorica

⁸² biografia

⁸³ *sīra* del Profeta e storia

⁸⁴ scienze classiche: disciplina che comprende studi e argomenti noti agli Arabi grazie alle traduzioni di opere accademiche di origine greca come: etica, filosofia, medicina, matematica, astronomia, logica, chimica, scienze farmaceutiche, eccetera.

⁸⁵ redazione scritta: trascrizione di testi e libri, assunse molta importanza durante l’epoca omayyade e in quella successiva abbaside.

⁸⁶ aspetti di civiltà: disciplina che raggruppa tutte le informazioni sulla civiltà islamica: formazione delle città, dei mercati, delle abitazioni, delle moschee e dei castelli. Ciò ha potuto svilupparsi a seguito dei processi di urbanizzazione.

⁸⁷ belle arti: disciplina che comprende studi sulla decorazione artistica di monumenti come castelli e moschee, ma anche scultura e disegno.

⁸⁸ musica: tradizione che deriva dall’epoca preislamica

⁸⁹ Ṭalīs, *Tārīḥ al-‘Arab*, pp. 212-227

⁹⁰ Bouzoubaa, *An Innovation*

”Il Corano è la Parola di Dio scesa sul Suo Profeta, scritta tra le pagine del Libro, tramandata tra gli Imām, sennonché i Compagni narrarono sul Profeta di Dio utilizzando espressioni diverse [...]. Le divulgarono perché divenissero note, fino a che vennero fissate sette modalità specifiche di trasmissione di questa eredità, che ancora oggi rappresentano i sette stili di lettura base.”⁹¹

La lettura che, ad esempio, viene adottata in Marocco si chiama *riwāya l-Warš*, insegnata al bambino fin dai primi giorni di scuola, dalle regioni berbere del Sud come Sūs,⁹² a quelle settentrionali come Teṭūān, di cui è esempio il seguente estratto dal testo autobiografico di Muḥammad Dawūd, nel quale traspare la longevità storica di questa disciplina e del pericolo che possa essere dimenticata:

L'unica *riwāya* (lettura coranica) con cui si studiava nelle scuole coraniche di Teṭūān era *riwāya l-Warš*. Di solito, non ci si basava su altri stili di lettura.

[...] Che bello sarebbe, se venisse assegnata una cattedra per questa disciplina in tutti gli istituti religiosi, mantenuta dal Ministero dell'Istruzione oppure da quello degli aḥbās islamici. È troppo importante per essere trascurata.

A mio parere, sarebbe ora facile ridar vita a questa scienza e diffonderla, poiché tra le montagne esiste un popolo che continua a preservarla, anche se in Marocco il numero di queste persone sta pian piano diminuendo, andando verso l'estinzione.⁹³

L'origine della lettura *Warš* si collega al nome dell'Egiziano 'Uṭḥmān Ben Sa'īd Nāfi', chiamato anche *Warš* (110/728 - 197/812).

Questa versione consiste nella realizzazione di piccole pause, per prendere respiro, tra una *sūra* e l'altra.⁹⁴

⁹¹ Ibn Khaldūn, *al-Muqaddima*, p. 551

⁹² al-Ilghī, *al-Madrassa*, p. 110

⁹³ Dāwūd, *al-Arba'īn*, p. 36

⁹⁴ al-Ilghī, *al-Madrassa*, p. 67

A queste discipline, si aggiungevano delle lezioni accademiche che l'alunno avrebbe potuto seguire al di fuori della scuola, spesso al termine dello studio presso il *kuttāb*. Si tratta di corsi secondari organizzati in maniera autonoma da gruppi di studenti, interessati ad un certo argomento, che si accordano con il maestro o un qualsiasi *šayḥ* esperto in materia, che si rendesse per questo disponibile ad impartire delle lezioni, sia all'interno della scuola stessa, che in moschea, o in qualsiasi altro ambiente.

Nonostante avessi memorizzato il Corano, rimasi all'interno del *maktab* per aiutare il *faqīh* e per studiare i *mutūn* che avevo iniziato a leggere dalla prima *silka*.⁹⁵

Con il termine *mutūn* (plurale di *matn*), si intende un insieme di testi che riassumono i principi essenziali di certe arti, e li spiegano attraverso delle espressioni semplici da memorizzare e comprendere.⁹⁶ Questi testi, i cui autori sono intellettuali musulmani vissuti soprattutto durante l'epoca abbaside (primo e secondo secolo dell'Islām), sono spesso accompagnati da ulteriori interpretazioni, chiamate *šarḥ*, e dalle note *ḥawāšī* (plurale di *ḥāšiya*), le quali includono dei commenti che aiutano a chiarire i concetti più difficili.

Molto spesso la lettura di questi commentari si prolunga per settimane e mesi, poiché ad ogni concetto e ad ogni frase espressa dall'autore, corrisponde un ulteriore numero di righe di *šarḥ*, ampliate a loro volta dalle *ḥawāšī*.

⁹⁵ Dāwūd, *al-Arbaʿīn*, p. 30

⁹⁶ P.J. Bearman, *Encyclopaedia of Islam*

Questi primi tre versi del testo di Ibn 'Āshir, vengono studiati all'interno delle scuole coraniche attraverso l'interpretazione (šarḥ) di Mayyāra, nei suo testo *al-Darr al-Thamīn*. Come è possibile osservare nelle immagini qui di seguito, il commentatore in questione si dilunga a spiegare questi tre versi, presenti in viola nella pagina numero 2, per oltre la decina di pagine:

3

الفنن الأجر المجاهد سيدي أبو محمد عبد الواحد بن أحمد بن علي بن عاشر، الأصبهاني نَسَبًا، الأندلسي أصلًا، الفاسي منشأً ودارًا، كان رحمه الله تعالى عالمًا، عاملًا ورمعًا عباديًا مَعْنَى ما قرأ القرآن على الإمام الشَّهير الأُسْتاذ الفَنِّين أبي العباس أحمد ابن الفقيه الأُسْتاذ سيدي عثمان اللطيف وعلى غيره، وأخذ فرائد الأُمة السَّليقة على الأُسْتاذ الفَنِّين أبي العباس أحمد اللطيف، ثم من عنده الشَّهير يعني فاس وخليط حضرتهما أبي عبد الله الشريف البري التلمساني وفريهسا، ولا شك أنه فاضل في الشَّيخة في الفنن في التوجيهات والتعليقات، رَحِمَهُ اللهُ جَمِيعًا - وأخذ النحو وغيره من العلوم من جماعة من الأُمة كالإمام العالم الفَنِّين مَنِي فاس، وخليط حضرتهما أبي عبد الله محمد بن قاسم الفصَّار القيسي، والإمام النجاشي الأُسْتاذ أبي الفضل قاسم بن أبي العافية الشَّهير بابن القاضي، وكشَّيخنا الفقيه الفَهِمَّ المُتَمِّد الرواية الأُصيب الحاج الأبري أبي العباس أحمد بن محمد بن أبي العافية الشَّهير بابن القاضي أبي عمير الفضل المذكور فيه، والإمام العالم الفَنِّين قاضي الجماعة بِمَنِي فاس أبي الحسن علي بن عمران، والإمام العالم الفَنِّين مَنِي فاس وخليط حضرتهما أبي عبد الله محمد الهادي، وكاشَّيخ العالم الفَنِّين الزَّاهد أبي عبد الله محمد بن أحمد الشَّيخ شَهِير بابن عزيز بِمَنِي فاس المِهْجَة وكسر الزاي كان الناطق رحمه الله تعالى بِمَنِي فاس لانا مع كرامات نعمًا اللهُ به وكشَّيخنا الإمام العالم الفَنِّين المُفسِّر المَنِي فاسي الجماعة بِمَنِي فاس وخليط حضرتهما ومُعْتَمِد أبي الفضل قاسم بن محمد أبي جيمع السَّعْثاني، وفريهسا من الأُمة، وأخذ الحديث على بعض من تقدم من التَّوَجِّه الأتقيين، كان عزيزًا لِلْفَصْلِ وشيخنا ابن القاضي وفريهسا من الشَّارحة لا وَجَّح وذلك مُتَمِّدًا مُتَمِّدًا، وهو الإمام الفَهِمَّ المُتَمِّد مَنِي فاس الشَّهير أبو عبد الله محمد بن يحيى البري - بَعْدَ التَّوَجِّه الأُمة وكسر الزاي المُتَمِّد - الشَّعْثاني، وقرأ موعظًا للإمام مالك بن أنس عليه الفقيه الإمام السَّيِّد أبي عبد الله محمد بن الحُجَّال، وشمال الفَنِّين أبي شيخنا الإمام العالم الفَهِمَّ المُتَمِّد سيدي أبي الحسن علي الطيِّبِي رحمه الله علينا وعلمنا وطبقه المَنِي فاسي، وكان الناطق رحمه الله ذا مَعْرِفَةٍ بِالْفَرَاة وتوجهها، وتناحج والتصوير، والأجرام، والرسم والقيط، وعلم الكلام، وعلم النظم ابن زكري عن غير غير قلب، وعلم الأُصول والفقه والتورث والتعديل والحساب والترقيق وعلم المنطق والبيان والمعرض والظن وغير ذلك، وحج وجامعًا واعتكف، وكان يقرؤهم من اللُّبُّ ما شاء الله، مُتَمِّدًا لِمَنْ رَجَعَهُ وأسكته فسحج حننه، ألف كتابك عديده، منها هذه العظيمة العُدَّة المُتَمِّد المُتَمِّد في الانتصار وكثرة القوائد والتشخيص وعُدَّة المُتَمِّد الشَّيخ الخليل، والجميع بين الأصول المَنِي فاسي وفريهسا بحيث أن من قرأها وفهم



2

كثير وجوده نادر عسير، حتى استعجزت في إسعافه وموافقته على ما طلب أو خلافة، ثم شرعت في راجياً ثواب النفع به إن شاء الله تعالى للذي والحاضر، مُتَمِّدًا صالح الدعاء من كل قارئ له ونظر مَعْرَبًا أن ليس فيه إلا النسخ والترتيب، وأبى فيما بين خوف التخطئة ورجاء التصويب طاباً من الله سبحانه وتعالى الدعوى في زُمرَة الأُمة المَهْجَة، والإندراج في خير: «من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين» (١) وسَمَّيْتُهُ (بالمراد النسخ والمورد المَنِي فاس في شرح المرشد المَنِي فاسي الضروري من علوم المَنِي فاس)، نفع الله به النسخ المَنِي فاسي، ورحمته جليلًا لوجهه العظيم إله متفضل عمن كريم، ومن لله أَسْمَدُ العون والرفق، والشفقة إلى أئمة طريق إله على ما يشاء، فَمَدَّ يَدَهُ بِالْإِجَابَة حَمِيدًا، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، قال رحمه الله تعالى:

يَقُولُ عَنِّي أَبُو عَبْدِ اللَّهِ بْنُ عَاشِرٍ مُتَمِّدًا بِمَنِي فاس فِي الْعِلْمِ وَالْفَنِّين

أَحْمَدُهُ لَمْ يَلِدْنِي عَمَّتَا بِسِنِّ الْمَلُومِ نَسَبًا عَمَّتَا

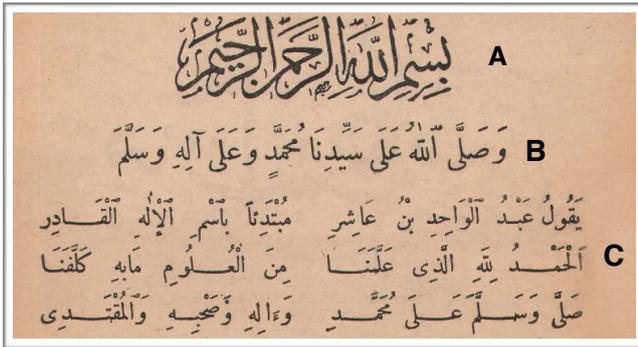
فَلَمْ يَزِمْنِي عَمِّي مُتَمِّدٌ وَاللَّهِ وَمَنْعِيهِ وَاللَّعْنَةُ

بِأَجْرِهِ فَمَنْعِيهِ نَسَبًا عَمَّتَا فِي خِلَافِ الْمَنِي فاس الْعِلْمِ وَالْفَنِّين

التَّوَجِّه من الكتب التي جعل قولها، ولم يعلم قولها، ما فيها لا يجوز، قال الإمام شهاب الدين القرافي رحمه الله في كتاب الأحكام، في تبيين الفتاوى عن الأحكام محرم القنوني من الكتب الحديثة التصديق إذ لم يشتهر إخراجها من القول إلى الكتب المشهورة إلا أن يعلم أن مصنفها من عند صلح لعله، والوثوق بعَدَلَتِهِ، وكذا محرم القنوني من الكتب القديمة التي لم يشتهر حتى تنظر عليها الحواضر، ويعلم صحة ما فيها، وكذا محرم من حواشي الكتب لعدم الوثوق بما فيها، قال ابن فرحون: مراده إذا كانت الحواشي غريبة النقل، إما إذا كان ما فيها موجوداً في الأهميات، أو مستوفياً إلى علمه، وهو غلط من يترقب به في خلاف بينه وبين الصائفي. ١. هـ.

وإذا تأكدت من معرفة مؤلف الكتاب كما ذكره لا بد من التعريف بالناظم وذكر نسبة من أحواله - رحمه الله - فقول: «ناظم هذه الفقيهة هو شيخنا الإمام العالم العلاء»

(١) رواه البخاري في العلم (٧١) ومسلم في الزكاة (٣٧٠-٣٧١) وابن ماجه في المقدمة (٢١١) والقرطبي في الكشك (٢٢٤، ٢٢٥) وقس (١٨٠، ١٨١، ١٨٢، ١٨٣) وقس (٩٧٧) وقس (٩٧٨) وقس (٩٧٩) وقس (٩٨٠) وقس (٩٨١) وقس (٩٨٢) وقس (٩٨٣) وقس (٩٨٤) وقس (٩٨٥) وقس (٩٨٦) وقس (٩٨٧) وقس (٩٨٨) وقس (٩٨٩) وقس (٩٩٠) وقس (٩٩١) وقس (٩٩٢) وقس (٩٩٣) وقس (٩٩٤) وقس (٩٩٥) وقس (٩٩٦) وقس (٩٩٧) وقس (٩٩٨) وقس (٩٩٩) وقس (١٠٠٠) وقس (١٠٠١) وقس (١٠٠٢) وقس (١٠٠٣) وقس (١٠٠٤) وقس (١٠٠٥) وقس (١٠٠٦) وقس (١٠٠٧) وقس (١٠٠٨) وقس (١٠٠٩) وقس (١٠١٠) وقس (١٠١١) وقس (١٠١٢) وقس (١٠١٣) وقس (١٠١٤) وقس (١٠١٥) وقس (١٠١٦) وقس (١٠١٧) وقس (١٠١٨) وقس (١٠١٩) وقس (١٠٢٠) وقس (١٠٢١) وقس (١٠٢٢) وقس (١٠٢٣) وقس (١٠٢٤) وقس (١٠٢٥) وقس (١٠٢٦) وقس (١٠٢٧) وقس (١٠٢٨) وقس (١٠٢٩) وقس (١٠٣٠) وقس (١٠٣١) وقس (١٠٣٢) وقس (١٠٣٣) وقس (١٠٣٤) وقس (١٠٣٥) وقس (١٠٣٦) وقس (١٠٣٧) وقس (١٠٣٨) وقس (١٠٣٩) وقس (١٠٤٠) وقس (١٠٤١) وقس (١٠٤٢) وقس (١٠٤٣) وقس (١٠٤٤) وقس (١٠٤٥) وقس (١٠٤٦) وقس (١٠٤٧) وقس (١٠٤٨) وقس (١٠٤٩) وقس (١٠٥٠) وقس (١٠٥١) وقس (١٠٥٢) وقس (١٠٥٣) وقس (١٠٥٤) وقس (١٠٥٥) وقس (١٠٥٦) وقس (١٠٥٧) وقس (١٠٥٨) وقس (١٠٥٩) وقس (١٠٦٠) وقس (١٠٦١) وقس (١٠٦٢) وقس (١٠٦٣) وقس (١٠٦٤) وقس (١٠٦٥) وقس (١٠٦٦) وقس (١٠٦٧) وقس (١٠٦٨) وقس (١٠٦٩) وقس (١٠٧٠) وقس (١٠٧١) وقس (١٠٧٢) وقس (١٠٧٣) وقس (١٠٧٤) وقس (١٠٧٥) وقس (١٠٧٦) وقس (١٠٧٧) وقس (١٠٧٨) وقس (١٠٧٩) وقس (١٠٨٠) وقس (١٠٨١) وقس (١٠٨٢) وقس (١٠٨٣) وقس (١٠٨٤) وقس (١٠٨٥) وقس (١٠٨٦) وقس (١٠٨٧) وقس (١٠٨٨) وقس (١٠٨٩) وقس (١٠٩٠) وقس (١٠٩١) وقس (١٠٩٢) وقس (١٠٩٣) وقس (١٠٩٤) وقس (١٠٩٥) وقس (١٠٩٦) وقس (١٠٩٧) وقس (١٠٩٨) وقس (١٠٩٩) وقس (١١٠٠) وقس (١١٠١) وقس (١١٠٢) وقس (١١٠٣) وقس (١١٠٤) وقس (١١٠٥) وقس (١١٠٦) وقس (١١٠٧) وقس (١١٠٨) وقس (١١٠٩) وقس (١١١٠) وقس (١١١١) وقس (١١١٢) وقس (١١١٣) وقس (١١١٤) وقس (١١١٥) وقس (١١١٦) وقس (١١١٧) وقس (١١١٨) وقس (١١١٩) وقس (١١٢٠) وقس (١١٢١) وقس (١١٢٢) وقس (١١٢٣) وقس (١١٢٤) وقس (١١٢٥) وقس (١١٢٦) وقس (١١٢٧) وقس (١١٢٨) وقس (١١٢٩) وقس (١١٣٠) وقس (١١٣١) وقس (١١٣٢) وقس (١١٣٣) وقس (١١٣٤) وقس (١١٣٥) وقس (١١٣٦) وقس (١١٣٧) وقس (١١٣٨) وقس (١١٣٩) وقس (١١٤٠) وقس (١١٤١) وقس (١١٤٢) وقس (١١٤٣) وقس (١١٤٤) وقس (١١٤٥) وقس (١١٤٦) وقس (١١٤٧) وقس (١١٤٨) وقس (١١٤٩) وقس (١١٥٠) وقس (١١٥١) وقس (١١٥٢) وقس (١١٥٣) وقس (١١٥٤) وقس (١١٥٥) وقس (١١٥٦) وقس (١١٥٧) وقس (١١٥٨) وقس (١١٥٩) وقس (١١٦٠) وقس (١١٦١) وقس (١١٦٢) وقس (١١٦٣) وقس (١١٦٤) وقس (١١٦٥) وقس (١١٦٦) وقس (١١٦٧) وقس (١١٦٨) وقس (١١٦٩) وقس (١١٧٠) وقس (١١٧١) وقس (١١٧٢) وقس (١١٧٣) وقس (١١٧٤) وقس (١١٧٥) وقس (١١٧٦) وقس (١١٧٧) وقس (١١٧٨) وقس (١١٧٩) وقس (١١٨٠) وقس (١١٨١) وقس (١١٨٢) وقس (١١٨٣) وقس (١١٨٤) وقس (١١٨٥) وقس (١١٨٦) وقس (١١٨٧) وقس (١١٨٨) وقس (١١٨٩) وقس (١١٩٠) وقس (١١٩١) وقس (١١٩٢) وقس (١١٩٣) وقس (١١٩٤) وقس (١١٩٥) وقس (١١٩٦) وقس (١١٩٧) وقس (١١٩٨) وقس (١١٩٩) وقس (١٢٠٠) وقس (١٢٠١) وقس (١٢٠٢) وقس (١٢٠٣) وقس (١٢٠٤) وقس (١٢٠٥) وقس (١٢٠٦) وقس (١٢٠٧) وقس (١٢٠٨) وقس (١٢٠٩) وقس (١٢١٠) وقس (١٢١١) وقس (١٢١٢) وقس (١٢١٣) وقس (١٢١٤) وقس (١٢١٥) وقس (١٢١٦) وقس (١٢١٧) وقس (١٢١٨) وقس (١٢١٩) وقس (١٢٢٠) وقس (١٢٢١) وقس (١٢٢٢) وقس (١٢٢٣) وقس (١٢٢٤) وقس (١٢٢٥) وقس (١٢٢٦) وقس (١٢٢٧) وقس (١٢٢٨) وقس (١٢٢٩) وقس (١٢٣٠) وقس (١٢٣١) وقس (١٢٣٢) وقس (١٢٣٣) وقس (١٢٣٤) وقس (١٢٣٥) وقس (١٢٣٦) وقس (١٢٣٧) وقس (١٢٣٨) وقس (١٢٣٩) وقس (١٢٤٠) وقس (١٢٤١) وقس (١٢٤٢) وقس (١٢٤٣) وقس (١٢٤٤) وقس (١٢٤٥) وقس (١٢٤٦) وقس (١٢٤٧) وقس (١٢٤٨) وقس (١٢٤٩) وقس (١٢٥٠) وقس (١٢٥١) وقس (١٢٥٢) وقس (١٢٥٣) وقس (١٢٥٤) وقس (١٢٥٥) وقس (١٢٥٦) وقس (١٢٥٧) وقس (١٢٥٨) وقس (١٢٥٩) وقس (١٢٦٠) وقس (١٢٦١) وقس (١٢٦٢) وقس (١٢٦٣) وقس (١٢٦٤) وقس (١٢٦٥) وقس (١٢٦٦) وقس (١٢٦٧) وقس (١٢٦٨) وقس (١٢٦٩) وقس (١٢٧٠) وقس (١٢٧١) وقس (١٢٧٢) وقس (١٢٧٣) وقس (١٢٧٤) وقس (١٢٧٥) وقس (١٢٧٦) وقس (١٢٧٧) وقس (١٢٧٨) وقس (١٢٧٩) وقس (١٢٨٠) وقس (١٢٨١) وقس (١٢٨٢) وقس (١٢٨٣) وقس (١٢٨٤) وقس (١٢٨٥) وقس (١٢٨٦) وقس (١٢٨٧) وقس (١٢٨٨) وقس (١٢٨٩) وقس (١٢٩٠) وقس (١٢٩١) وقس (١٢٩٢) وقس (١٢٩٣) وقس (١٢٩٤) وقس (١٢٩٥) وقس (١٢٩٦) وقس (١٢٩٧) وقس (١٢٩٨) وقس (١٢٩٩) وقس (١٣٠٠) وقس (١٣٠١) وقس (١٣٠٢) وقس (١٣٠٣) وقس (١٣٠٤) وقس (١٣٠٥) وقس (١٣٠٦) وقس (١٣٠٧) وقس (١٣٠٨) وقس (١٣٠٩) وقس (١٣١٠) وقس (١٣١١) وقس (١٣١٢) وقس (١٣١٣) وقس (١٣١٤) وقس (١٣١٥) وقس (١٣١٦) وقس (١٣١٧) وقس (١٣١٨) وقس (١٣١٩) وقس (١٣٢٠) وقس (١٣٢١) وقس (١٣٢٢) وقس (١٣٢٣) وقس (١٣٢٤) وقس (١٣٢٥) وقس (١٣٢٦) وقس (١٣٢٧) وقس (١٣٢٨) وقس (١٣٢٩) وقس (١٣٣٠) وقس (١٣٣١) وقس (١٣٣٢) وقس (١٣٣٣) وقس (١٣٣٤) وقس (١٣٣٥) وقس (١٣٣٦) وقس (١٣٣٧) وقس (١٣٣٨) وقس (١٣٣٩) وقس (١٣٤٠) وقس (١٣٤١) وقس (١٣٤٢) وقس (١٣٤٣) وقس (١٣٤٤) وقس (١٣٤٥) وقس (١٣٤٦) وقس (١٣٤٧) وقس (١٣٤٨) وقس (١٣٤٩) وقس (١٣٥٠) وقس (١٣٥١) وقس (١٣٥٢) وقس (١٣٥٣) وقس (١٣٥٤) وقس (١٣٥٥) وقس (١٣٥٦) وقس (١٣٥٧) وقس (١٣٥٨) وقس (١٣٥٩) وقس (١٣٦٠) وقس (١٣٦١) وقس (١٣٦٢) وقس (١٣٦٣) وقس (١٣٦٤) وقس (١٣٦٥) وقس (١٣٦٦) وقس (١٣٦٧) وقس (١٣٦٨) وقس (١٣٦٩) وقس (١٣٧٠) وقس (١٣٧١) وقس (١٣٧٢) وقس (١٣٧٣) وقس (١٣٧٤) وقس (١٣٧٥) وقس (١٣٧٦) وقس (١٣٧٧) وقس (١٣٧٨) وقس (١٣٧٩) وقس (١٣٨٠) وقس (١٣٨١) وقس (١٣٨٢) وقس (١٣٨٣) وقس (١٣٨٤) وقس (١٣٨٥) وقس (١٣٨٦) وقس (١٣٨٧) وقس (١٣٨٨) وقس (١٣٨٩) وقس (١٣٩٠) وقس (١٣٩١) وقس (١٣٩٢) وقس (١٣٩٣) وقس (١٣٩٤) وقس (١٣٩٥) وقس (١٣٩٦) وقس (١٣٩٧) وقس (١٣٩٨) وقس (١٣٩٩) وقس (١٤٠٠) وقس (١٤٠١) وقس (١٤٠٢) وقس (١٤٠٣) وقس (١٤٠٤) وقس (١٤٠٥) وقس (١٤٠٦) وقس (١٤٠٧) وقس (١٤٠٨) وقس (١٤٠٩) وقس (١٤١٠) وقس (١٤١١) وقس (١٤١٢) وقس (١٤١٣) وقس (١٤١٤) وقس (١٤١٥) وقس (١٤١٦) وقس (١٤١٧) وقس (١٤١٨) وقس (١٤١٩) وقس (١٤٢٠) وقس (١٤٢١) وقس (١٤٢٢) وقس (١٤٢٣) وقس (١٤٢٤) وقس (١٤٢٥) وقس (١٤٢٦) وقس (١٤٢٧) وقس (١٤٢٨) وقس (١٤٢٩) وقس (١٤٣٠) وقس (١٤٣١) وقس (١٤٣٢) وقس (١٤٣٣) وقس (١٤٣٤) وقس (١٤٣٥) وقس (١٤٣٦) وقس (١٤٣٧) وقس (١٤٣٨) وقس (١٤٣٩) وقس (١٤٤٠) وقس (١٤٤١) وقس (١٤٤٢) وقس (١٤٤٣) وقس (١٤٤٤) وقس (١٤٤٥) وقس (١٤٤٦) وقس (١٤٤٧) وقس (١٤٤٨) وقس (١٤٤٩) وقس (١٤٥٠) وقس (١٤٥١) وقس (١٤٥٢) وقس (١٤٥٣) وقس (١٤٥٤) وقس (١٤٥٥) وقس (١٤٥٦) وقس (١٤٥٧) وقس (١٤٥٨) وقس (١٤٥٩) وقس (١٤٦٠) وقس (١٤٦١) وقس (١٤٦٢) وقس (١٤٦٣) وقس (١٤٦٤) وقس (١٤٦٥) وقس (١٤٦٦) وقس (١٤٦٧) وقس (١٤٦٨) وقس (١٤٦٩) وقس (١٤٧٠) وقس (١٤٧١) وقس (١٤٧٢) وقس (١٤٧٣) وقس (١٤٧٤) وقس (١٤٧٥) وقس (١٤٧٦) وقس (١٤٧٧) وقس (١٤٧٨) وقس (١٤٧٩) وقس (١٤٨٠) وقس (١٤٨١) وقس (١٤٨٢) وقس (١٤٨٣) وقس (١٤٨٤) وقس (١٤٨٥) وقس (١٤٨٦) وقس (١٤٨٧) وقس (١٤٨٨) وقس (١٤٨٩) وقس (١٤٩٠) وقس (١٤٩١) وقس (١٤٩٢) وقس (١٤٩٣) وقس (١٤٩٤) وقس (١٤٩٥) وقس (١٤٩٦) وقس (١٤٩٧) وقس (١٤٩٨) وقس (١٤٩٩) وقس (١٥٠٠) وقس (١٥٠١) وقس (١٥٠٢) وقس (١٥٠٣) وقس (١٥٠٤) وقس (١٥٠٥) وقس (١٥٠٦) وقس (١٥٠٧) وقس (١٥٠٨) وقس (١٥٠٩) وقس (١٥١٠) وقس (١٥١١) وقس (١٥١٢) وقس (١٥١٣) وقس (١٥١٤) وقس (١٥١٥) وقس (١٥١٦) وقس (١٥١٧) وقس (١٥١٨) وقس (١٥١٩) وقس (١٥٢٠) وقس (١٥٢١) وقس (١٥٢٢) وقس (١٥٢٣) وقس (١٥٢٤) وقس (١٥٢٥) وقس (١٥٢٦) وقس (١٥٢٧) وقس (١٥٢٨) وقس (١٥٢٩) وقس (١٥٣٠) وقس (١٥٣١) وقس (١٥٣٢) وقس (١٥٣٣) وقس (١٥٣٤) وقس (١٥٣٥) وقس (١٥٣٦) وقس (١٥٣٧) وقس (١٥٣٨) وقس (١٥٣٩) وقس (١٥٤٠) وقس (١٥٤١) وقس (١٥٤٢) وقس (١٥٤٣) وقس (١٥٤٤) وقس (١٥٤٥) وقس (١٥٤٦) وقس (١٥٤٧) وقس (١٥٤٨) وقس (١٥٤٩) وقس (١٥٥٠) وقس (١٥٥١) وقس (١٥٥٢) وقس (١٥٥٣) وقس (١٥٥٤) وقس (١٥٥٥) وقس (١٥٥٦) وقس (١٥٥٧) وقس (١٥٥٨) وقس (١٥٥٩) وقس (١٥٦٠) وقس (١٥٦١) وقس (١٥٦٢) وقس (١٥٦٣) وقس (١٥٦٤) وقس (١٥٦٥) وقس (١٥٦٦) وقس (١٥٦٧) وقس (١٥٦٨) وقس (١٥٦٩) وقس (١٥٧٠) وقس (١٥٧١) وقس (١٥٧٢) وقس (١٥٧٣) وقس (١٥٧٤) وقس (١٥٧٥) وقس (١٥٧٦) وقس (١٥٧٧) وقس (١٥٧٨) وقس (١٥٧٩) وقس (١٥٨٠) وقس (١٥٨١) وقس (١٥٨٢) وقس (١٥٨٣) وقس (١٥٨٤) وقس (١٥٨٥) وقس (١٥٨٦) وقس (١٥٨٧) وقس (١٥٨٨) وقس (١٥٨٩) وقس (١٥٩٠) وقس (١٥٩١) وقس (١٥٩٢) وقس (١٥٩٣) وقس (١٥٩٤) وقس (١٥٩٥) وقس (١٥٩٦) وقس (١٥٩٧) وقس (١٥٩٨) وقس (١٥٩٩) وقس (١٦٠٠) وقس (١٦٠١) وقس (١٦٠٢) وقس (١٦٠٣) وقس (١٦٠٤) وقس (١٦٠٥) وقس (١٦٠٦) وقس (١٦٠٧) وقس (١٦٠٨) وقس (١٦٠٩) وقس (١٦١٠) وقس (١٦١١) وقس (١٦١٢) وقس (١٦١٣) وقس (١٦١٤) وقس (١٦١٥) وقس (١٦١٦) وقس (١٦١٧) وقس (١٦١٨) وقس (١٦١٩) وقس (١٦٢٠) وقس (١٦٢١) وقس (١٦٢٢) وقس (١٦٢٣) وقس (١٦٢٤) وقس (١٦٢٥) وقس (١٦٢٦) وقس (١٦٢٧) وقس (١٦٢٨) وقس (١٦٢٩) وقس (١٦٣٠) وقس (١٦٣١) وقس (١٦٣٢) وقس (١٦٣٣) وقس (١٦٣٤) وقس (١٦٣٥) وقس (١٦٣٦) وقس (١٦٣٧) وقس (١٦٣٨) وقس (١٦٣٩) وقس (١٦٤٠) وقس (١٦٤١) وقس (١٦٤٢) وقس (١٦٤٣) وقس (١٦٤٤) وقس (١٦٤٥) وقس (١٦٤٦) وقس (١٦٤٧) وقس (١٦٤٨) وقس (١٦٤٩) وقس (١٦٥٠) وقس (١٦٥١) وقس (١٦٥٢) وقس (١٦٥٣) وقس (١٦٥٤) وقس (١٦٥٥) وقس (١٦٥٦) وقس (١٦٥٧) وقس (١٦٥٨) وقس (١٦٥٩) وقس (١٦٦٠) وقس (١٦٦١) وقس (١٦٦٢) وقس (١٦٦٣) وقس (١٦٦٤) وقس (١٦٦٥) وقس (١٦٦٦) وقس (١٦٦٧) وقس (١٦٦٨) وقس (١٦٦٩) وقس (١٦٧٠) وقس (١٦٧١) وقس (١٦٧٢) وقس (١٦٧٣) وقس (١٦٧٤) وقس (١٦٧٥) وقس (١٦٧٦) وقس (١٦٧٧) وقس (١٦٧٨) وقس (١٦٧٩) وقس (١٦٨٠) وقس (١٦٨١) وقس (١٦٨٢) وقس (١٦٨٣) وقس (١٦٨٤) وقس (١٦٨٥) وقس (١٦٨٦) وقس (١٦٨٧) وقس (١٦٨٨) وقس (١٦٨٩) وقس (١٦٩٠) وقس (١٦٩١) وقس (١٦٩٢) وقس (١٦٩٣) وقس (١٦٩٤) وقس (١٦٩٥) وقس (١٦٩٦) وقس (١٦٩٧) وقس (١٦٩٨) وقس (١٦٩٩) وقس (١٧٠٠) وقس (١٧٠١) وقس (١٧٠٢) وقس (١٧٠٣) وقس (١٧٠٤) وقس (١٧٠٥) وقس (١٧٠٦) وقس (١٧٠٧) وقس (١٧٠٨) وقس (١٧٠٩) وقس (١٧١٠) وقس (١٧١١) وقس (١٧١٢) وقس (١٧١٣) وقس (١٧١٤) وقس (١٧١٥) وقس (١٧١٦) وقس (١٧١٧) وقس (١٧١٨) وقس (١٧١٩) وقس (١٧٢٠) وقس (١٧٢١) وقس (١٧٢٢) وقس (١٧٢٣) وقس (١٧٢٤) وقس (١٧٢٥) وقس (١٧٢٦) وقس (١٧٢٧) وقس (١٧٢٨) وقس (١٧٢٩) وقس (١٧٣٠) وقس (١٧٣١) وقس (١٧٣٢) وقس (١٧٣٣) وقس (١٧٣٤) وقس (١٧٣٥) وقس (١٧٣٦) وقس (١٧٣٧) وقس (١٧٣٨) وقس (١٧٣٩) وقس (١٧٤٠) وقس (١٧٤١) وقس (١٧٤٢) وقس (١٧٤٣) وقس (١٧٤٤) وقس (١٧٤٥) وقس (١٧٤٦) وقس (١٧٤٧) وقس (١٧٤٨) وقس (١٧٤٩) وقس (١٧٥٠) وقس (١٧٥١) وقس (١٧٥٢) وقس (١٧٥٣) وقس (١٧٥٤) وقس (١٧٥٥) وقس (١٧٥٦) وقس (١٧٥٧) وقس (١٧٥٨) وقس (١٧٥٩) وقس (١٧٦٠) وقس (١٧٦١) وقس (١٧٦٢) وقس (١٧٦٣) وقس (١٧٦٤) وقس (١٧٦٥) وقس (١٧٦٦) وقس (١٧٦٧) وقس (١٧٦٨) وقس (١٧٦٩) وقس (١٧٧٠) وقس (١٧٧١) وقس (١٧٧٢) وقس (١٧٧٣) وقس (١٧٧٤) وقس (١٧٧٥) وقس (١٧٧٦) وقس (١٧٧٧) وقس (١٧٧٨) وقس (١٧٧٩) وقس (١٧٨٠) وقس (١٧٨١) وقس (١٧٨٢) وقس (١٧٨٣) وقس (١٧٨٤) وقس (١٧٨٥) وقس (١٧٨٦) وقس (١٧٨٧) وقس (١٧٨٨) وقس (١٧٨٩) وقس (١٧٩٠) وقس (١٧٩١) وقس (١٧٩٢) وقس (١٧٩٣) وقس (١٧٩٤) وقس (١٧٩٥) وقس (١٧٩٦) وقس (١٧٩٧) وقس (١٧٩٨) وقس (١٧٩٩) وقس (١٨٠٠) وقس (١٨٠١) وقس (١٨٠٢) وقس (١٨٠٣) وقس (١٨٠٤) وقس (١٨٠٥) وقس (١٨٠٦) وقس (١٨٠٧) وقس (١٨٠٨) وقس (١٨٠٩) وقس (١٨١٠) وقس (١٨١١) وقس (١٨١٢) وقس (١٨١٣) وقس (١٨١٤) وقس (١٨١٥) وقس (١٨١٦) وقس (١٨١٧) وقس (١٨١٨) وقس (١٨١٩) وقس (١٨٢٠) وقس (١٨٢١) وقس (١٨٢٢) وقس (١٨٢٣) وقس (١٨٢٤) وقس (١٨٢٥) وقس (١٨٢٦) وقس (١٨٢٧) وقس (١٨٢٨) وقس (١٨٢٩) وقس (١٨٣٠) وقس (١٨٣١) وقس (١٨٣٢) وقس (١٨٣٣) وقس (١٨٣٤) وقس (١٨٣٥) وقس (١٨٣٦) وقس (١٨٣٧) وقس (١٨٣٨) وقس (١٨٣٩) وقس (١٨٤٠) وقس (١٨٤١) وقس (١٨٤٢) وقس (١٨٤٣) وقس (١٨



A destra, i primi tre versi del trattato sulla giurisprudenza malikita *al-Muršid al-Muʿīn* di Ibn ʿĀšir (vedi nota 106 della pagina seguente).

- A) Formula della *basmala*, con cui si suole iniziare qualsiasi componimento accademico-letterario
 B) *wa ṣallā-llāh ʿalā saiydinā muḥammadin wa ʿalā ālihi wa sallam* : omaggio al Profeta
 C) I versi iniziali del commentario: la parte a destra si chiama ʿ*amūd*, la parte sinistra ʿ*ajz*

Questi testi sono stati principalmente trascritti in prosa, ma è possibile incontrarne altri scritti in versi poetici, come ne è esempio *al-Muršid al-Muʿīn* nella pagina precedente.⁹⁷

Si riporta nel seguente estratto le discipline accademiche studiate nella realtà studentesca marocchina, verso la fine del XIII/XIX secolo e alcuni titoli dei *mutūn* di riferimento:

Le discipline che studiavamo a Teṭūān sono le seguenti:

al-tawḥīd, *al-naḥw wa l-taṣrīf*,⁹⁸ *fiqh*, *al-uṣūl*, *al-manṭiq*, *al-balāġa*,⁹⁹ *al-tafsīr*,¹⁰⁰ *al-ḥadīth*, *al-sīra l-nabawiya*,¹⁰¹ *al-ḥisāb*,¹⁰² *al-farāʿid*,¹⁰³ principi di ingegneria, geografia, sufismo, etica.¹⁰⁴

Queste discipline che ho citato sono quelle che venivano studiate dagli studenti accademici, e questi sono i libri arabi che venivano ai miei tempi letti e consultati a Teṭūān. Tuttavia, le discipline più diffuse in assoluto erano : grammatica, *fiqh*, *al-tawḥīd*; i cinque libri seguenti sono quelli che normalmente venivano più utilizzati per studiare:

⁹⁷ <http://www.t-elm.net/moltaqa/showthread.php?t=23175> (18/01/2017)

⁹⁸ grammatica e morfofonologia della lingua araba

⁹⁹ retorica

¹⁰⁰ esegesi

¹⁰¹ biografia del Profeta Muḥammad

¹⁰² matematica

¹⁰³ precetti divini

¹⁰⁴ Dāwūd, *al-Arbaʿīn*, pp. 47

- *al-Ajurrumiyya* di Ibn Ajurrūm, interpretazione di al-Azhārī¹⁰⁵
- *al-Muršid al-Mu‘īn* di Ibn ‘Āšir, interpretazione di Mayyāra¹⁰⁶
- *al-Alfiyya* di Ibn Mālik, interpretazione di al-Makūdī¹⁰⁷
- *al-Muḥtaṣar* dello šayḥ Ḥalīl, con il commento di al-Dardīr¹⁰⁸
- *al-Tuḥfa* di Ibn ‘Āšim con commento di al-Tawūdī Ibn Sūda^{109, 110}
- *Šaḥīḥ al-Buḥārī*¹¹¹, infine, riferimento fondamentale per lo studio del *ḥadīth* e dell’esegesi coranica.

Attraverso la lettura delle note proposte, che specificano alcuni dati sugli autori di questi componimenti accademici, è possibile notare come la maggior parte dei *mutūn* abbia una datazione in epoche classiche.

È inoltre possibile compiere una differenziazione in base all’origine degli autori di tutti i *mutūn* accademici studiati in ambiente scolastico, compresi quei testi che non sono ancora stati citati in questa tesi.

I testi si suddividono, infatti, in originari del Mašriq, laddove gli autori siano di origini orientali, come i testi del *ḥadīth* (*Šaḥīḥ al-Buḥārī*, e *Šaḥīḥ Muslim*, laddove il primo è originario

¹⁰⁵ **al-Ajurrumiyya** dello šayḥ Muḥammad Ben Muḥammad Ben Dāwūd Ibn Ajurrūm al-Fāssī morto a Fes nel 104/723; [...] Si studia la *Ajurrumiyya* accompagnata dall’interpretazione dello šayḥ Ḥalīd al-Azhārī al-Miṣrī morto nel 292/905. (Dāwūd, *al-Arba‘īn*, p. 62)

¹⁰⁶ **al-Muršid al-Mu‘īn**: fondamentale per le discipline religiose (*fiqh*, *al-tawḥīd*), scritto da Ibn ‘Āšir al-Fāssī, morto a Fes nel 431/1040, accompagnato o dalla breve interpretazione di Muḥammad Ben Aḥmed Mayyāra al-Fāssī, morto nel 1072/1661 (Dāwūd, *al-Arba‘īn*, p. 61)

¹⁰⁷ **al-Alfiyya** dello šayḥ Muḥammad Ben Mālik al-Andalūsī, morto a Damasco nel 51/672. Studi linguistici e grammaticali (*al-naḥw wa l-taṣrīf*). (Dāwūd, *al-Arba‘īn*, p. 62)

¹⁰⁸ **al-Muḥtaṣar** dello šayḥ Ḥalīl al-Miṣrī, morto nel 627/1230; la prima parte dello šayḥ Aḥmed al-Dardīr al-Miṣrī, morto nel 597/1201. Studi di giurisprudenza islamica. (Dāwūd, *al-Arba‘īn*, p. 63)

¹⁰⁹ **al-Tuḥfa** di Ibn ‘Āšim, interpretazione dello šayḥ al-Tawūdī Ben Sūda e quella di al-Tasūlī (Dāwūd, *al-Arba‘īn*, p. 58)

¹¹⁰ Dāwūd, *al-Arba‘īn*, pp. 61-69

¹¹¹ Imām Muḥammad Ben Ismā‘īl al-Buḥārī morto vicino a Samarcanda nel 256/869

dell'Uzbekistan, e il secondo è Persiano, vissuto poi tra Penisola Arabica e Iraq); si collocano ad Oriente altri testi, come la *Alfiyya* di Ibn Mālik al-Andalusī (autore andaluso vissuto a Damasco, scrisse un trattato di grammatica) *Muḥtaṣar al-Ḥalīl* (giurisprudenza malichita, Egitto) *Talḥiṣ al-Miftāḥ* del Persiano al-Qazwīnī (scienze retoriche), *al-Muwattā'* dell'Imām Mālik, originario di Medina (trattato di giurisprudenza), *al-Šamā'il al-Muḥammadiyya* dell'uzbeco al-Tirmidhī. Altri commentari di autori di origine egiziana sono: *Jam' al-Jawāmi'* (fonti del diritto) di Jalāl al-dīn al-Šuyūṭī (Cairo, 849/1445 - 911/1505) e il trattato sulla grammatica *al-Hamziyya* di Muḥammad al-Būṣīrī (Būṣīr, 608/1213 - 696/1295).

A seconda delle specificità regionali che prevedono l'adesione ad una precisa dottrina islamica sunnita, i testi che principalmente riguardano la giurisprudenza islamica e le fonti del diritto sono in gran parte commentari di autori che si inseriscono in quella determinata realtà religiosa.

Seguendo il modello di curriculum scolastico marocchino, ci si riferisce allora alla dottrina malichita, la principale del Nord Africa e in particolar modo della regione del Maghreb. Di conseguenza, la maggior parte dei testi studiati sull'argomento sono componimenti di studiosi maghrebini, come:

- Ibn 'Āšir al-Fāssī, *al-Muršid al-Mu'īn*; (Marocchino)
- Muḥammad Ben Yūssef al-Sanūssī¹¹², *al-Sanūssiyya*; (Algerino)
- al-Qayrawānī¹¹³, *al-Risāla*; (Tunisino)
- al-Aḥḍarī¹¹⁴, *al-Silm*; (Algerino)
- al-Qāḍī 'Iyāḍ¹¹⁵, *al-Šiffā*; (Andaluso-Marocchino)

¹¹² Talmusān, 830/1427 - 895/1490

¹¹³ al-Qayrawān, 310/922 - 386/998

¹¹⁴ Algeria, 920/1512 - 983/1545

¹¹⁵ Ceuta, 476/1083 - 544/1149

È quindi chiaro che i testi accademici previsti nel percorso di studio degli alunni elementari possono variare in base alla dottrina religiosa dell'ambiente in cui vivono.

A questi testi, si aggiungono altri trattati, per lo più linguistici, di autori altrettanto maghrebini, come:

- *al-Ajurrumiyya* di Ibn 'Ajurrūm; (Marocchino)
- *al-Lāmiya* di al-Zuqāq al-Fāssī; (Marocchino)
- *al-Isti'āra* di Ben Kīrāne. (Marocchino)

Si tratta di autori vissuti durante i primi secoli dell'Islām ed il Medioevo. Nonostante ciò, i loro testi continuarono (e continuano ancora oggi) ad essere la base delle discipline insegnate sia alle scuole coraniche, sia negli istituti religiosi superiori. Questa apparente mancanza di modernizzazione dei programmi scolastici permette di considerare allo stesso livello esperienze di studio di personaggi arabofoni vissuti in epoche e luoghi completamente diversi l'uno dall'altro. Per questo motivo, è stato possibile integrare le memorie autobiografiche di *'ulamā'* marocchini vissuti alla fine del XIX secolo (XIII secolo dell'Egira), a fonti da datazione e contesto storico remoti, all'interno di un discorso più generale.

La maggior parte di questi testi viene ancora oggi presa in considerazione all'interno delle scuole primarie e secondarie, così come negli ambienti universitari. L'assenza, da parte delle popolazioni arabo-musulmane, di una modernizzazione dei testi di studio (e di conseguenza anche lo sviluppo di metodi di studio alternativi alla memorizzazione), dimostra la volontà di mantenere un senso di continuità con le tradizioni e il patrimonio culturale arabo-islamico.

Questi testi accademici, come il Corano stesso, hanno fatto parte del programma degli studi orientalistici presso le accademie e le università europee.

La volontà, da parte dell'Europa cristiana, di promuovere una propaganda anti islamica, si tradusse nell'appropriazione dei testi classici dell'Islām e della civiltà araba, con l'obiettivo di capirli nella loro lingua originale.¹¹⁶

¹¹⁶ Versteegh, Kees, *The Arabic Language*, pp. 2-3

Questi testi, quindi, rimasero all'interno dell'orbita degli studi orientalistici delle università europee fino a tempi piuttosto recenti. Le facoltà in merito, modernizzarono successivamente i metodi di studio della lingua araba secondo sistemi di apprendimento occidentali, più moderni ed aggiornati, eliminando quindi dai programmi dei corsi questi antichi commentari.

2.2.1 al-Ajurrumiyya di Ibn 'Ajurrūm

Si riporta qui l'esempio di un noto commentario usato come libro di testo nelle scuole e nelle università della maggior parte del mondo arabo per lo studio della lingua araba, in particolare *al-naḥw* (la sintassi).

L'autore di questo testo si chiama Abū 'Abdullah Ibn Dāwūd al-Ṣinhājī, meglio conosciuto come Ibn 'Ajurrūm. Non si hanno molte informazioni sulla vita di questo personaggio, solo che è nato a Fes nel 722/1323, e lì ha vissuto e lavorato in qualità di professore.¹¹⁷

Come precisa l'autore all'inizio del testo:



Sopra: pagina di una copia stampata della *Ajurrumiyya*: capitolo sui segni dell'i rāb

“La disciplina con cui abbiamo qui a che fare è definita come una scienza di certi principi, secondo i quali le varie desinenze delle parole, che siano flesse o invariabili, possono essere conosciute.

L'obiettivo è aiutare a capire la Parola di Dio, e del suo Profeta.”¹¹⁸

¹¹⁷ Carter, Micheal G., *An Introductory Classical Text with Translation and Notes*, p. 5

¹¹⁸ Ibn 'Ajurrūm, *al-Ajurrumiyya*

Il testo quindi propone uno studio grammaticale della lingua araba, dalla definizione degli elementi della frase e le loro caratteristiche (*ism, fi'l, ḥarf*¹¹⁹), regole di morfologia, all'*i'rāb*.¹²⁰ Il testo non manca di riferimenti di componimenti precedentemente scritti dai padri della lingua araba, come il Persiano Sībawayhī (142/760 - 79/796) e la sua opera di grammatica araba *al-Kitāb*, Muḥammad al-Šīrbīnī, al-Šabbān, al-Ḥalīl ibn Aḥmad,¹²¹ e altri autori di antichi commentari scritti sull'argomento.

Si riporta qui di seguito un esempio della Ajurrumiyya nella traduzione di M.Carter, per la definizione del verbo, *fi'l*.

“And the verb, with i after the f, is recognized by: *qad* ‘already’. [...] It occurs both before the past tense, e.g. *qad qāma* ‘he had stood’ and the imperfect, e.g. *qad yaqūmu* ‘he does stand’, *qāma* ‘he stood’ and *yaqūmu* ‘he stands’ being verbs because *qad* occurs before them. This is not the same as the nominal *qad* which is found only before nouns, synonymous with *ḥasbu* ‘enough’ and always in annexation. [...]; by *sa* and *sofa*, which occur only before the imperfect tense, e.g. *sa-yaqūmu* and *sofa yaqūmu*, ‘he will stand’, *yaqūmu* ‘he stands’ being a verb because *sa* and *sawfa* occur before it; and by the unvowelled feminine *t*, this denotes that the agent is feminine, and is only found in the past tense: for example, from *qāma* ‘he stood’ and *qa'ada* ‘he sat’ you say *qāmat hindun wa qa'adat* ‘Hind stood up and sat down’[...].”¹²²

¹¹⁹ tre elementi che corrispondono in Italiano a : nome, verbo, preposizione

¹²⁰ termine con cui si intende la coniugazione dei verbi e la declinazione grammaticale dei nomi, secondo tre casi grammaticali: nominativo (rappresentato dalla vocale *ḍamma*, u) accusativo (rappresentato dalla vocale *fatha*, a) e caso obliquo (rappresentato dalla vocale *kasra*, i)

¹²¹ Abū 'Abd al-Raḥmān al-Ḥalīl in 'Amr Ibn Tamīm al-Farāhīdī al-Azdī al-Yaḥmadī (99 /718 - 174/791): fu uno dei grandi maestri delle scienze linguistiche, l'autore del primo grande lessico della lingua araba e il teorico della scienza metrica, *'ilm al-'arūd* (Capezio, Oriana, *La metrica araba, Studio della tradizione antica*)

¹²² Carter, *An Introductory Classical Text*, pp. 30-32

L'abitudine, da parte degli studenti, era quella di imparare il testo a memoria. Spesso non si accontentavano di studiare il *matn* una sola volta, e presso la supervisione di un solo insegnante, bensì ripetevano la lezione più volte ed al cospetto di diversi maestri.

Mio padre, [...] era dell'opinione che fosse necessario per gli studenti ripetere continuamente ciò che leggevano dall'inizio, per quanto riguarda la grammatica e la morfologia, fino ad una completa assimilazione delle discipline, le quali potevano tornare utili allo studente che le aveva apprese.

Di conseguenza, mi costrinse a seguire delle altre lezioni sulla stessa *Ajurrumiyya*. Ci furono periodi in cui frequentavo quattro corsi al giorno, tutti sulla *Ajurrumiyya*.

Era proprio mio padre, che contattava gli insegnanti, per chiedere che cominciasse la spiegazione di questo commentario accademico, e che potessi essere presente insieme agli altri studenti. Gli insegnanti accoglievano la richiesta, nessuno si era mai rifiutato o giustificato. Questo grazie alla fama e la stima di cui mio padre godeva¹²³.

La lezione sui libri di testi accademici (*mutūn*) avveniva secondo il seguente procedimento:

Il professore era l'esperto di diritto *sīdī* 'Abdel Salām Ben al-Ašhab, originario della tribù di Ouadras. [...] Gli studenti principianti tenevano molto a quest'uomo, per serietà, eloquenza, determinazione, chiarezza espositiva. Nonostante mostrassero differenti livelli di età e maturità, questo maestro riusciva a mettersi alla pari con ciascuno di loro.

Trasformava la lezione, chiamata *sirāda*¹²⁴ dagli studenti, in uno scambio alternato tra di loro, in maniera che il narratore potesse allenarsi a leggere di fronte al professore, mentre il resto della classe lo seguiva, sino a che non avesse acquisito maggiore scioltezza, e si fosse abituato a leggere correttamente, senza più essere insicuro.

[...]

Quando fu il mio turno nella *sirāda*, eravamo arrivati al "*naṣṣāb*", o come lo definisce il lessico tecnico *al-Iṣṭilāḥ* di al-Azhārī in Oriente "*al-Dawla*", scritto da quest'ultimo sul testo originale nel capitolo sull'*I'rāb* (esplicito o virtuale).

Quando il professore mi diede il permesso di leggere, cominciai, incurante di tutto, come se fossi in ostaggio; non mi interruppi finché non giunsi alla fine, senza impappinarmi né fermarmi, né commettere alcun errore.

¹²³ Dāwūd, *al-Arba 'īn*, p. 49

¹²⁴ narrazione continua / reciproca

Il professore mi guardava, mentre gli studenti si fissavano l'un l'altro. La maggior parte di loro aveva letto un paragrafo che era un quarto del mio o meno; nonostante ciò, lo leggevano come se stessero sillabando, senza contare errori vergognosi che dimostravano che non capivano nulla di ciò che stavano leggendo.¹²⁵

Si può notare da questi brevi estratti che all'alunno veniva richiesta la massima concentrazione per tutta la durata della lezione. Inoltre, il professore pretendeva che si continuassero a rispettare le regole di lettura e salmodia specifiche dei testi in prosa, anche nel caso in cui non godessero della stessa sacralità tenuta dal Corano.

Ancora una volta, la capacità di leggere correttamente a voce alta è più importante di qualsiasi altro tipo di esercizio (che avesse a che fare, ad esempio, con la produzione o redazione di testi), ed è ciò che più preoccupa gli alunni in attesa che giunga il loro turno di lettura.

La *Ajurrumiyya*, come tutti gli altri *mutūn* accademici e i testi letterari classici più antichi, tra cui le *mu'allaqāt*, veniva accompagnata da commentari e note che ne facilitavano la comprensione.

In Marocco, e più precisamente all'Università al-Qarawiyyīn di Fes, la *Ajurrumiyya* veniva studiata con il commentario dello šayḥ Ḥālid al-Azhārī. Per completare lo studio dei testi di grammatica, lessi dieci tipi di commentari diversi sull'argomento, tutte trovate nella biblioteca di casa.¹²⁶

¹²⁵ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, pp. 52-53

¹²⁶ Ibidem, p. 52

2.3 Il rapporto con l'insegnante

2.3.1 Chi è il faqīh?

Il termine *faqīh*, che spesso ricorre negli estratti proposti all'interno dei precedenti paragrafi, designa, in linea generale, un uomo esperto di diritto e giurisprudenza, come emerge chiaramente dall'etimologia della parola stessa. Essa deriva infatti dalla radice araba triconsonantica *fa-qa-ha*, con la quale si forma il nome di una delle discipline più importanti per tutti gli studi islamici, elementari e superiori, ovvero *fiqh*, la giurisprudenza.

Il significato basilare di questo termine può essere tradotto con sapere, conoscenza, cultura. Di conseguenza, con l'espressione *faqīh* si designa un uomo colto e specializzato in certi tipi di discipline.¹²⁷

L'accezione specifica di *faqīh* come "insegnante" è tipica del Marocco, ma si incontra anche in Egitto, in cui può essere definito *faqīh* o *šayḥ*.¹²⁸

Come si è già spiegato, le discipline fondamentali per l'affermazione della civiltà islamica quali storia, giurisprudenza, grammatica, sono costituite attraverso il profondo studio delle due fonti più importanti: Corano e *Sunna* del Profeta, contenuta principalmente all'interno delle raccolte di *ḥadīth*.¹²⁹

Per questi motivi, la specializzazione del *faqīh* non si limita mai alle sole particolarità della legge islamica. Bensì si presenta come una figura intellettuale dalle vaste conoscenze ed interessi verso altre discipline, complementari alla giurisdizione, che riguardano un particolare studio del Corano.

I *mssīd*, ai tempi dell'apogeo dell'Isām, e nell'epoca dei riflorenti governi arabi, erano espressione di scuole elementari, in cui si studiava il Corano, grafia, i principi della fede, regole grammaticali, basi e testi di letteratura. Ciò quando chi se ne occupava erano dei

¹²⁸ Lane, E.W., *The Manners and Customs of the Modern Egyptians*, p. 61

¹²⁹ p. 14

professori che avevano memorizzato e compreso il significato del Corano; essi si interessavano a diversi tipi di discipline, o almeno quelle necessarie.

Erano degli uomini col diritto di insegnare alla gente, e che venisse assegnata loro l'educazione delle nuove generazioni, e possedere quindi il controllo della *'umma*, nella religione e nella vita mondana.¹³⁰

Il *faqīh* è, quindi, un uomo di cultura che mette a disposizione le sue conoscenze agli alunni in età scolare.

Il *faqīh* corrisponde generalmente anche al proprietario stesso del *kuttāb*, e colui che ne gestisce autonomamente gli affari interni. Spesso questo insegnante poteva assumere tra gli studenti più grandi e meritevoli degli assistenti che lo avrebbero aiutato nell'impartire lezioni ai principianti e a correggere le loro tavolette.

È possibile, con ciò, capire che l'organizzazione interna delle scuole coraniche, e lo stile con cui le lezioni prendevano forma dipendevano dalla personalità dell'insegnante - proprietario, e dal suo senso di responsabilità.

Questo *maktab* portò a me e a molti uomini di Teṭūān un grande beneficio.

Il merito va al suo illustre *šayḥ* proprietario, poiché le conferì un'organizzazione che si contraddistingue dal resto delle scuole coraniche. Possiamo qui ricordare quali fossero le caratteristiche che non erano condivise con altri *maktab* di quel tempo. Per prima cosa, il *faqīh* non dirigeva da solo gli affari della scuola. Tutte le sue mansioni comuni venivano infatti distribuite tra un numero di persone, le quali a loro volta portavano a termine il lavoro sotto la sua supervisione e attenzione.

Riservava per sé stesso solo i compiti finali, che per forza di cose non potevano essere compiuti da nessun altro.

Suddivise inoltre i suoi assistenti in quattro classi: per il parere consultivo, per correggere, per leggere e salmodiare, per ascoltare.

Ad ogni compito corrispondeva un responsabile, il quale se ne occupava con serietà. In questo modo, le cose sarebbero andate avanti senza interruzioni, né ritardi.¹³¹

¹³⁰ Dāwūd, *al-Arba 'īn*, pp. 32-33

¹³¹ Ibidem, p. 43

Il *faqīh* poteva anche essere un ex studente, o un professore ingaggiato mediante una sorta di accordo stipulato tra lo stesso e gli abitanti del villaggio. Il suo ruolo è semplice: insegnare ai bambini a leggere e scrivere, far loro apprendere a memoria il Corano.¹³²

Nelle regioni arabe nordafricane, tra cui Egitto e Marocco, con *faqīh* si intende proprio il maestro di scuola elementare.

Ciascun insegnante, in qualità di sapiente *‘ālim* avrebbe potuto sviluppare degli studi intorno a discipline secondarie, non sempre trattate sufficientemente negli ambienti scolastici. Il primo passo verso lo studio di queste discipline, spettava, tuttavia, all’allievo, il quale doveva prima di tutto studiare da autodidatta, e cercare un insegnante adatto che gli impartisse privatamente delle lezioni:

Tuttavia, non vi era in realtà un’istruzione letteraria ufficiale, o particolarmente seguita.

Chi desiderava studiare questa disciplina, avrebbe seguito ed osservato la personalità considerata più appropriata ed in grado di fornire delle conoscenze letterarie.

Ad esempio, sapendo che fosse in grado di scrivere una lettera in maniera eccellente, o di portare autonomamente avanti un discorso in pubblico, senza prendere spunto da allocuzioni già stampate. Talvolta, [il *faqīh*] amava così tanto la letteratura da suggerire agli studenti degli argomenti particolari. “Venite da me a quest’ora” diceva “fuori dagli orari di lezione, per leggere un libro di letteratura”. Molti erano gli studenti dalla mente aperta che frequentavano e studiavano questa disciplina.

Ciononostante, questo tipo di formazione non bastava, poiché la maggior parte teneva un bagaglio culturale alquanto obsoleto. Non che mancasse loro qualcosa, ma per chi aspirava alla novità e alla ricerca in altri settori (come me, che appartengo alla generazione che quando fortunatamente riuscì ad aprire gli occhi, nel mondo arabo si era diffuso il movimento di Rinascita e Rinnovamento). Il Marocco non visse questa esperienza, come anche la Tunisia.¹³³

L’esempio riportato qui sopra riguarda gli studi di letteratura. L’autore è il sapiente marocchino ‘Abdallah Guennūn (Fes, 1325/1908 - Tangeri 1409/1989), personaggio fondamentale per il movimento di resistenza che si formò in opposizione al Protettorato Francese, nonché promotore di

¹³² Archives Marocaines, volume XVII, p. 307

¹³³ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, p. 60

politiche di riforma sociale e civile, tra cui il rinnovamento dell'istruzione tradizionale islamica e la fondazione della scuola privata, di cui parleremo nel capitolo 5.

Il diciannovesimo ed il ventesimo secolo rappresentano, per la storia dei popoli arabi, un momento di rinascita e di maggior apertura culturale nei confronti della civiltà europea. Tuttavia, come si vedrà nei prossimi paragrafi, questa necessità di aprire i propri orizzonti verrà fortemente ostacolata dalle politiche colonialistiche occidentali, le quali andranno a limitare le varie forme libertà di espressione dei popoli colonizzati, prima fra tutte la letteratura.

Questa nuova era, chiamata in arabo *al-nahḍa al-‘arabiyya*¹³⁴ portò moltissime innovazioni a livello culturale, le quali spinsero intellettuali arabi (e non) a sperimentare nuove forme di produzione letteraria, rimaste fino a quel momento sconosciute, come il romanzo, la poesia dal verso libero, la letteratura popolare espressa nel dialetto locale.

Ciò produsse un importante impulso alla modernizzazione dell'insegnamento di questa disciplina. Gli studenti del *kuttāb* si limitavano infatti allo studio delle opere di letteratura classica, tra cui il Corano stesso, le poesie preislamiche e qualche altro poeta dell'epoca classica, scelte grazie ad una selezione in base al messaggio morale che i poeti comunicavano.¹³⁵

La necessità percepita da Guennūn e da tutti gli intellettuali vissuti nella sua epoca e successive di rinnovare lo studio e l'insegnamento delle discipline letterarie, diverrà parte integrante dei loro disegni di riforma dell'istruzione tradizionale islamica.

¹³⁴ letteralmente “la rinascita araba”

¹³⁵ Goldziher, *Muslim Education*, p. 16

2.3.2 Lo stipendio del faqīh

Al *faqīh* di fatto non è riservato un vero e proprio stipendio. Presumendo, infatti, che per l'Islām (e come per le altre religioni) l'istruzione religiosa, nelle vesti di trasmissione delle conoscenze divine, dovrebbe essere gratuita, il *faqīh* dovrebbe unicamente aspirare alla gratificazione di Dio.

L'insegnante delle scuole coraniche dovrebbe quindi svolgere questo mestiere *ihtisāban* (per amor di Dio), e non *iktisāban* (per guadagnare).¹³⁶

Al *faqīh* viene tuttavia riconosciuto ciò che si riassume con il termine *ma'rūf* oppure *'iwad*¹³⁷: regali e/o offerte compiute da parte degli studenti. Avrebbe potuto inoltre occuparsi di un lavoro secondario nel tempo libero; ad esempio, la gestione di una bottega di quartiere, oppure essere l'*Imām* di un'importante moschea.¹³⁸

Teoricamente, era abitudine per gli studenti che presentassero ogni mercoledì al *faqīh* (così veniva chiamato l'insegnante a quel tempo) una certa somma di denaro come paga; si aggirava dal *qirš* al mezzo *dirhām*, o dal *dirhām*, un quarto di *riyāl*, a due *dirhām* e mezzo.

Quando si arrivava a studiare le sūre più famose come L'Altissimo (Corano, 8), L'Annuncio (Corano: 80), *al-Raḥmān* (Corano: 55), *Ya'-Sīn* (Corano: 36) eccetera, la paga poteva essere di un *riyāl* intero o più, in base alle disponibilità materiali della famiglia dello studente. Ciò accadeva all'inizio di ogni mese, sebbene il maestro non accettasse alcun tipo di pagamento da parte di studenti orfani e poveri.¹³⁹

Era abitudine formale per gli alunni presentare delle piccole offerte al proprio insegnante. Queste, anche se erano spesso costituite da quote fissate dalle consuetudini, potevano variare in base alla classe sociale delle famiglie.

Lo stesso avveniva qualora la classe avesse terminato la lettura di un certo documento, come nel caso dei componimenti accademici *mutūn*, o al raggiungimento di una *ḥatma* per quanto riguarda il Corano.¹⁴⁰

¹³⁶ Ibidem, p. 17

¹³⁷ Ibidem, p. 18

¹³⁸ Archives Marocaines, volume XVIII, p. 308

¹³⁹ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, p. 43

¹⁴⁰ p. 40

Gli stipendi dei professori (*fuqahā*) proprietari di scuole coraniche pubbliche, non sono definiti, così come non ricevono particolari sussidi dal Governo, né dalle associazioni, né da singoli privati.

Di solito, gli alunni portavano una piccola quantità di denaro tra il lunedì e il mercoledì, un'altra all'inizio del mese (circa un quarto o mezzo *riyāl*, poco più o poco meno), ed un'altra ancora nei primi di *'Awāšir* (i giorni che precedono le tre festività: *'Aīd al-Fiṭr*, *'Aīd al-Aḍḥà*, *'Aīd al-Mawlid l-Nabawī*).

Infine, portavano dell'altro denaro al raggiungimento di una *ḥatma*.

Questo è tutto ciò che guadagnava il *faqīh*.

Tuttavia mio padre si era opposto a questa pratica, nei confronti di tutti i professori presso i quali (io e mio fratello) avevamo studiato. Per questo, egli riservava per ciascun *faqīh* una quota mensile fissa, che comprendesse i pagamenti della settimana, del periodo *al-'Awāšir*, eccetera.

Era un'ottima somma, che per quanto so nessun altro a quel tempo poteva offrire.¹⁴¹

¹⁴¹ Dāwūd, *al-Arba 'īn*, pp. 43-44

2.3.3 Buoni e cattivi insegnanti

L'immagine del *faqīh* che prende qui forma è quella di un uomo fondamentalmente colto, che ha maturato gli studi sulla lettura, salmodia ed interpretazione del Corano.

In qualità di recitatore del Corano ed esperto di diritto, un qualsiasi *faqīh* diviene *mu'allim* (letteralmente "insegnante") delle scuole elementari, qualora volesse semplicemente offrire il proprio sapere ai bambini.

Si ricordi che con il termine arabo *ta'līm* (nome verbale del verbo *'allama*, da cui il nome di agente *mu'allim*) ci si riferisce generalmente ad un livello base di istruzione.

Per questo motivo, qualsiasi *faqīh* nordafricano diventa *mu'allim* quando inizia ad insegnare il Corano ad allievi di età scolare. Allo studio del Corano, come si è già detto, si affiancano delle discipline secondarie come: matematica, poesia, grammatica, filologia.¹⁴²

Si può tuttavia osservare che la formazione e/o le abilità pedagogiche personali di un *faqīh* non vengono per nulla considerate per affidare una classe di bambini ad un qualsiasi uomo intellettuale.

Di fatto, il sistema scolastico tradizionale all'interno dei Paesi Arabo-Musulmani non ha mai subito, nel corso della sua storia, un processo di istituzionalizzazione, che permettesse di normalizzarsi in ogni suo aspetto: le condizioni sanitarie delle classi stesse, il carico delle ore di studio giornaliere, le discipline trattate, ma anche ciò che riguarda l'amministrazione interna del *kuttāb*, e l'idoneità del *faqīh* all'insegnamento.

Si parlerà di questi aspetti più approfonditamente nel terzo capitolo, in cui verrà preso in esame l'esempio del Marocco precoloniale.

A livello pedagogico, non era previsto nessun tipo di programma di formazione e preparazione all'insegnamento ed educazione dei bambini, al di fuori degli studi approfonditi sulla vita del Profeta Muḥammad quale massimo modello di vita e moralità.

Capitava, infatti, che fosse il padre dell'allievo in persona che indicasse all'insegnante quali discipline desiderava che suo figlio apprendesse, e a chiarire con quale metodo voleva che il bambino venisse educato ed istruito.

¹⁴² Gherseti, Antonella: *Like the Wick of the Lamp., like the Slikworm they are: Stupid Schoolteachers in Classical Arabic Literary Sources*, p. 76

Il *faqīh* veniva così informato del carattere dell'alunno, in maniera da sapere che atteggiamento adottare nei suoi confronti, conformemente al suo stile di educazione personale, più o meno gentile, o severo.¹⁴³

Alla luce di queste osservazioni, il compito più importante stava quindi alla famiglia dei bambini, in particolar modo al padre, o a chi si occupava della loro educazione “*adāb*”.¹⁴⁴

Questo, infatti, avrebbe dovuto scegliere con molta premura l'insegnante più idoneo per i propri figli, che godesse di un ottimo bagaglio culturale di conoscenze da trasmettere, e che non avesse un temperamento poco professionale nei confronti degli alunni.

In poche parole, il maestro non doveva abusare della sua posizione per usare la violenza sui bambini, fisica o psicologica che fosse.

Al giorno d'oggi, questo pare scontato, ma in passato non lo era, soprattutto perché durante la storia dell'Islām nei Paesi Arabi, le punizioni corporali erano parzialmente ammesse per l'educazione del bambino.

Molte furono le personalità che nel mondo arabo espressero chiaramente la loro opinione a favore delle punizioni corporali, quale strumento efficace per l'educazione del bambino. Tra questi, oltre allo storiografo Ibn Ḥaldūn, ricordiamo anche il filosofo di origine persiana Ibn Sīnā (conosciuto in Occidente con il nome di Avicenna: Balḥ, 370/980 - 429/1037), che, nel suo trattato *Qānūn fī l-ṭibb* “Sulla Medicina”, parla della necessità di ricorrere all'uso della mano (*al-isti'āna bi-l-yad*) per l'educazione del bambino,¹⁴⁵ alludendo chiaramente alle punizioni corporali.

In realtà, basta uno sguardo alla storia dell'insegnamento elementare europeo, per capire come le punizioni corporali fossero una pratica accettata e condivisa fino a pochi anni fa, da Paesi occidentali e cristiani come l'Inghilterra.

Queste condizioni di lavoro non offrono alla figura del *faqīh*-insegnante una posizione rilevante tra i mestieri della *'umma* arabo-islamica.

La mancanza di un attestato di formazione che accertasse all'esperto intellettuale l'idoneità all'insegnamento, e l'assenza completa di un programma pedagogico da rispettare all'interno delle

¹⁴³ Ben Saḥnūn, Muḥammad , *Kitāb Adab al-mu'allimīn*, pp. 50-51

¹⁴⁴ p. 30

¹⁴⁵ Goldziher, *Muslim Education*, p. 19

lezioni (al di fuori dall'ispirazione etica alla personalità del Profeta Muḥammad), non rese il ruolo dell'insegnante elementare sufficientemente rispettabile, soprattutto tra le ricche classi intellettuali arabe.

Nella letteratura araba classica, in particolare modo quella sviluppata durante il Califfato abbaside (134/751 - 651/1253) e successive, si era creata una sorta di stereotipo intorno agli insegnanti delle scuole elementari, e quindi coloro i quali erano incaricati ad insegnare a leggere e scrivere il Corano ai bambini. Queste personalità, infatti, secondo scrittori classici e post classici, condividono delle caratteristiche principalmente negative.

Lo storiografo Ibn Ḥaldūn, che visse durante l'VIII secolo dell'egira, definisce gli insegnanti delle scuole elementari/coraniche “una classe di sciocchi”, poiché si tratta di un'occupazione riservata ai più deboli e meno dotati, e non permette per questo di godere prestigio all'interno della società.

Considerare la stupidità come fattore che accumuna tutta la classe di maestri elementari è stato largamente condiviso da grandi scrittori classici, come l'Iraqeno al-Jāḥiẓ (Bassora, 165/781 - 254/868), e Ibn al-Jawzī (Baghdad, 520 /1126 - 598/1201), i quali utilizzano il termine arabo *ḥumq*, che assume il senso di “stagnazione dell'intelletto”, oppure “la scelta di metodo e mezzi sbagliati per ottenere il giusto obiettivo”.

La stoltezza, secondo questi autori, è una qualità innata alla quale si associano delle caratteristiche fisiche che riguardano, ad esempio, la forma della testa, del collo, della barba, ed altre peculiarità psicologiche.¹⁴⁶

Sicuramente questo stereotipo e il basso status sociale degli insegnanti elementari erano dovuti al contesto storico della civiltà arabo musulmana, soprattutto se ci si riferisce ai periodi delle grandi conquiste (quindi i primi secoli dell'Islām), in cui l'attività del combattimento coinvolgeva la maggior parte delle risorse umane della popolazione. Chi non poteva essere arruolato nell'esercito, per problemi fisici e/o di salute, si sarebbe dovuto impegnare in altri campi, come quello dell'insegnamento.

¹⁴⁶ Ghersetti, *Like the Wick of the Lamp*, pp. 75-81

In questo contesto è possibile considerare alcune ragioni che ci possono far considerare i *mu'allimīn* una classe sociale formata fundamentalmente da sciocchi irresponsabili.

Nonostante lo status sociale degli insegnanti elementari fosse in linea generale molto basso, è necessario ricordare che al-Jāhiz e Ibn al-Jawzī descrivono degli stereotipi letterari, che quindi non sempre rispecchiano la realtà.

È, infatti, la mancanza di un percorso di formazione pedagogico e di programmi di educazione istituzionalizzati, che rende la classe degli insegnanti elementari estremamente variegata di personalità più o meno inclini a lavorare in maniera seria e professionale con i bambini.

L'assenza di tutto questo, permette al bambino di incontrare a scuola insegnanti ignoranti, che tengono comportamenti non appropriati ed immorali nei confronti degli alunni, soprattutto quando si parla di punizioni.

Le punizioni corporali sono infatti ammesse all'interno del sistema di educazione islamica dei Paesi Arabi, a condizione che non porti l'insegnante ad un abuso di potere nei confronti degli allievi. Questo è ciò che afferma Ibn Ḥaldūn all'interno della sua *Muqaddima*, quando dice:

“Chiunque educi bambini e servitù in maniera prepotente, li assalirebbe ingiustamente, non darebbe loro pace, porterebbe loro via l'entusiasmo, spingendoli all'ozio, istigandoli a mentire e ad essere cattivi, portandoli a simulare un atteggiamento che non viene dalla loro coscienza.[...] Imparerebbero ad imbrogliare con astuzia. Per loro, tutto questo diventerebbe abitudine, deteriorando l'idea di umanità che hanno sulla società e l'istruzione. [...] È necessario, tanto per l'insegnante quanto per il padre, di non assumere un atteggiamento tirannico nell'educazione dell'allievo e/o del figlio. Muḥammad Ibn Abī Zayd,¹⁴⁷ nel suo libro che tratta di insegnanti ed allievi, disse: ‘l'educatore non dovrebbe percuotere il bambino al di sopra dei tre colpi di frusta’.¹⁴⁸

Sono molti i personaggi arabi dell'epoca classica che, come Ibn Ḥaldūn, espressero la propria contrarietà nei confronti di un abuso di queste pratiche. Un esempio è l'Imām Muḥammad Ben Yūsuf al-Sanūsī¹⁴⁹, quando disse:

¹⁴⁷ al-Qayrawān, 310/922 - 386/996

¹⁴⁸ Ibn Ḥaldūn, *al-Muqaddima*, pp. 743-744

¹⁴⁹ Talmusān, 830/1427 - 895/1490

“Molti educatori non provano né pietà né compassione per i ragazzi, che Dio li protegga. Così, se considerano un bambino pazzo, perché è irruente e non si comporta bene, lo percuoterebbero in maniera violenta senza badare in che punto (del loro corpo). Magari, dopo aver litigato con la propria moglie, si sfogherebbero sui bambini. [...] Li colpiscono con qualsiasi strumento, e ciò non porta nulla di utile allo studio degli alunni. [...] (Gli educatori) credono, nella loro ignoranza, che le botte aiutino il bambino a capire ed imparare. [...]”¹⁵⁰

Molti sono i testi letterari che documentano l’effettivo abuso di punizioni corporali per educare i bambini.

Tra le punizioni corporali che venivano usualmente inflitte agli studenti, ricordiamo il pizzicotto (*al-qarṣ*), che poteva colpire sulla pancia, sulla schiena, lungo i fianchi del bambino, sotto il mento o lungo il collo.¹⁵¹ Lo strumento che non sembrava mai mancare tra le mani del maestro è la bacchetta, ricavata dal legno dell’ulivo, con la quale si colpisce la testa del bambino, o la schiena, o altre parti del corpo, come le gambe. Si ricorda inoltre la cinghia (*al-dirra*), che viene comparata alla frusta che stringeva in mano il Profeta Muḥammad.

Al fine di tutelare il bambino nei confronti dell’eccessiva severità dei maestri più irascibili, la giurisprudenza islamica ha tentato di regolare la forma e l’intensità delle punizioni, sanzionando atti di violenza ingiustificata, ma solo se questi vengono compiuti su bambini al di sopra dei dieci anni.¹⁵²

La regolamentazione delle punizioni in generale, corporali in particolare, sarà oggetto di studio e riforma durante i processi novecenteschi di riforma dell’istruzione dei Paesi Arabi, di cui si prenderà come esempio, nei prossimi capitoli, la situazione del Marocco.

Si riporta qui di seguito due brevi estratti dell’autobiografia dei due ‘*ulāma*’ marocchini Muḥammad Dāwūd e ‘Abdallah Guennūn che illustrano la loro esperienza di studio presso degli insegnanti severi e rabbiosi.

¹⁵⁰ Muḥtaṣar Guennūn, *al-li’ālī al-Sandasiyya fī-l-faḍā’il al-Sanūsiyya*, al-Ilḡī, *al-Madrasa*, p. 105

¹⁵¹ al-Ilḡī, *al-Madrasa*, p. 105

¹⁵² Goldziher, *Muslim Education*, pp. 19-20

Mamma e papà assegnarono a me e a mio fratello un professore privato, che ci insegnasse il Corano a casa. Era il *faqīh* Sīdī Muḥammad Būḥdīd al-Maṣūrī, un uomo di ferro, nel vero senso della parola. Ci colpiva fino a farci male... e noi piccoli non potevamo lamentarci di lui con la nostra famiglia.

Capitava che la mamma ci vestisse con abiti nuovi, allora notava che in tutte e due le nostre pance c'erano dei lividi blu e neri. Mi domandò a riguardo, ma non le dissi nulla per paura del *faqīh*.

Quando lo riferì a mio padre, gli dovetti dire la verità, ovvero che il *faqīh* ci mordeva violentemente la pancia per i motivi più futili. Si arrabiò, ma invocando la grazia di Dio tornò in sé. Decise di spostarci in un altro *maktab*.¹⁵³

Le competenze del cattivo insegnante non si misuravano solo sulla forma delle sue punizioni, ma anche dal grado di entusiasmo che impiegava nelle sue lezioni:

Nel secondo *kuttāb* invece, ricordo che il maestro dormiva col viso rivolto verso il muro, e si metteva seduto solo quando sentiva le voci dei bambini che leggevano affievolirsi sino a smettere di leggere; ci minacciava dicendo : “la strada per *ta'raṭū* è piacevole”, una nota maniera di dire, nel dialetto delle montagne: presto avremmo dovuto presentargli le nostre *lawḥ*. Poi si rigirava e ricominciava a dormire.¹⁵⁴

Allo stesso modo in cui un bambino poteva incontrare, lungo il suo percorso formativo, degli insegnanti cattivi e sciocchi, avrebbe potuto studiare presso delle personalità più qualificate, e da spiccate doti pedagogiche. Questi maestri, al contrario dei precedenti, avrebbero trasmesso il loro sapere in maniera efficace, e sarebbero stati oggetto di ammirazione nei confronti dei loro allievi. Sarebbero diventati, proprio come vuole la religione islamica,¹⁵⁵ dei modelli da imitare.

Questo *maktab* portò a me e a molti uomini di Teṭūān un grande beneficio. Il merito va al suo illustre *ṣayḥ* proprietario, poiché le conferì un'organizzazione che si contraddistingue

¹⁵³ Dāwūd, *al-Arba 'īn*, pp. 29-30

¹⁵⁴Guennūn, *Dhikrayāt Maṣāhīr*, p. 39

¹⁵⁵ p. 30-31

dal resto delle scuole coraniche. Possiamo qui ricordare quali fossero le caratteristiche che non erano condivise con altri *maktab* di quel tempo.

Per prima cosa, il *faqīh* non dirigeva da solo gli affari della scuola. Tutte le sue mansioni comuni venivano infatti distribuite tra un numero di persone, le quali a loro volta portavano a termine il lavoro sotto la sua supervisione e attenzione. Riservava per sé stesso solo i compiti finali, che per forza di cose non potevano essere compiuti da nessun altro.

Suddivise inoltre i suoi assistenti in quattro classi: per il parere consultivo, per correggere, per leggere e salmodiare, per ascoltare.

Ad ogni compito corrispondeva un responsabile, il quale se ne occupava con serietà. In questo modo, le cose sarebbero andate avanti senza interruzioni né ritardi.

Secondo, egli non avrebbe lasciato i suoi alunni nell'ignoranza, bensì li avrebbe seguiti nell'apprendimento, facendo loro ripetere e ascoltare attentamente affinché non dimenticassero nulla di ciò che avevano imparato. Per questo, furono molti gli studenti *ḥuffāz* che si diplomarono con lui. Il suo *maktab* era il migliore, nonché il più grande a quell'epoca, e conservò questa sua caratteristica per dieci anni.

Terzo, se l'alunno si dimostrava diligente, il nostro *faqīh* lo avrebbe spinto ad imparare testi di: unicità divina, sintassi, morfofonologia, diritto, eccetera. Lo avrebbe poi incitato a partecipare alle lezioni accademiche. Avrebbe seguito la sua situazione e lo avrebbe orientato verso qualcosa di utile sia a lui che alla sua *'umma*. Molto spesso, scriveva per lo studente della seconda *silka* e oltre alcuni versi di *al-Muršid al-Mu'īn*, *al-Alfiyya* di Ibn Mālik, o alcune righe della *Ajurrumiyya* o della *al-Sanūsiyya* nella stessa *lawḥ* in cui lo studente trascriveva il Corano, durante la seconda *silka*.

Anzi, obbligava gli studenti eccellenti a prendere un'ulteriore *lawḥ* per scrivere in parte i *mutūn* accademici da soli, oltre alla tavoletta per il Corano.

Il nostro *faqīh* era un grande esperto di giurisprudenza e religione, conosceva bene la grammatica della lingua araba, e prestava molto interesse a differenti questioni accademiche.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Dāwūd, *al-Arba'īn*, p. 45

Il *faqīh* Ibn Tāwīt gode di un posto d'onore tra le memorie d'infanzia di Muḥammad Dāwūd. Egli, infatti, non dimostra di ammirarlo solo per l'eccellenza delle sue spiegazioni e per le sue conoscenze, ma anche per la capacità di organizzare il proprio *kuttāb* in maniera autonoma ed efficiente.

Questo insegnante incoraggia, inoltre, gli alunni più diligenti, tra cui il nostro stesso Dāwūd, a trattare discipline accademiche al di fuori dell'orario di studio, oltre a selezionare, tra gli allievi più grandi, alcuni assistenti che lo avrebbero aiutato a impartire lezioni ai più piccoli:

Un'altra stranezza, fu che grazie al *faqīh* Ibn Tāwīt, diventai pure insegnante che non ero ancora maggiorenne. Dopo circa un anno che iniziai a studiare, un giorno mi ordinò di esporre bene la prima lezione della *Ajurrumiyya*. Dopo avermi fatto sedere accanto a lui, fece disporre di fronte a me un gruppo di alunni principianti.

Mi ordinò di dar loro classe, nello stesso modo in cui avevo ricevuto le lezioni da parte dei vari maestri. Ciò mi sorprese, e non potei far altro che obbedire. Come sarebbe possibile esitare o non realizzare un ordine del *faqīh* Ibn Tāwīt, uomo di prestigio, composto, dalla così sorprendente forza fisica e morale?

Obbedii, e mi misi timidamente a far lezione. Dopo alcuni giorni, la vergogna scomparve, e la lingua si sciolse. Diventai così un professore, quando ero ancora un semplice alunno... uno *ṣayḥ* non ancora maggiorenne.¹⁵⁷

La motivazione che spinge un insegnante a farsi aiutare da un bambino nell'impartire le lezioni potrebbe essere una vaga forma di sfruttamento, o piuttosto la volontà di mantenere all'interno dell'ambiente scolastico personalità sveglie e potenziali *buoni* insegnanti. Ad ogni modo, risulta, da questo testo, un'esperienza positiva e gradita all'alunno, nonché motivo di stima e ammirazione nei confronti dell'insegnante.

¹⁵⁷ Dāwūd, *al-Arbaʿīn*, p. 47

Ho parlato a lungo del mio maestro Ašrāqī intenzionalmente, perché ho notato che molti di quelli che parlano dei propri insegnanti, li descrivono in maniere poco lodevoli, come persone austere, rozze e che maltrattano gli studenti.

Ho voluto dare questo modello totalmente distinto, che si eleva alla posizione di colto educatore: una professione che non può addirsi a nessun altro.

Purtroppo, [il maestro Ašrāqī] abbandonò questo nobile mestiere poco dopo che mi diplomai; in effetti, studiavo nella penultima classe che ottenne il diploma con lui.

Quando l'interesse a studiare nelle scuole coraniche diminuì, a causa dell'oppressione delle scuole statali, mio padre fece da intermediario tra lui e il Qāḍī della città, il *faqīh* Sīdī 'Allāl al-Hirabī, il quale lo nominò notaio. A quel tempo, erano i Qāḍī a nominare i notai.¹⁵⁸

Un buon insegnante, come lo è stato il *faqīh* Ašrāqī per 'Abdallah Guennūn, è spesso più incline alla comprensività in materia di punizioni:

Un altro episodio simile accadde quando il nostro buon e clemente maestro ci fissava un esame per certi giorni, soprattutto al sabato o al martedì. Ci chiedeva di esporre le nozioni apprese quel pomeriggio, solitamente per il mattino del giorno successivo. Ciò lo faceva per farci applicare e vedere chi di noi sottovalutava lo studio. [...]

Se uno di loro avesse esitato tanto da far credere di non aver imparato nulla, l'assistente lo avrebbe portato accanto al maestro, perché lo colpisse due o tre volte sulle dita dei piedi.

[...] Il *faqīh* saltò il mio nome di proposito, passando alla classe successiva. Si scatenò così una protesta dove tutti si misero l'indice davanti alla bocca e al naso, pronunciando unanime: "Esssss... Esssss".

"Cosa succede?" chiese il *faqīh*.

"Non ha chiamato un ragazzo".

"Sono forse cieco?" rispose infastidito. "Siete forse come lui? Da quando siete entrati, è rimasto concentrato sulla sua tavoletta. Mentre voi mi lanciate occhiate severe non appena respiro, bevo o starnutisco... ma tacete! Altrimenti ve le prendete di nuovo".

Che Iddio ne abbia misericordia! Aveva capito che non avevo imparato a memoria la mia tavoletta, e io non mi azzardai a sollevare lo sguardo dalla mia *lawḥ*, in preda all'angoscia e al turbamento. La sagacità, la perspicacia e la conoscenza, innata e non acquisita tramite lo studio, dei fondamenti dell'educazione e dei metodi pedagogici portarono il *faqīh* ad escludermi dall'esame.

¹⁵⁸ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, pp. 49-50

Alcuni di questi miei compagni sono ancora vivi, ma la maggior parte ha fatto ritorno al Padre.¹⁵⁹

¹⁵⁹ Ibidem

2.4 Le scuole coraniche tra tradizione e le nuove sfide del XIX secolo

Gli argomenti e i temi che sono stati presentati in questi primi due capitoli mirano a rappresentare la situazione generale dell'insegnamento tradizionale all'interno dei Paesi Arabo-Musulmani, e del Marocco in particolare.

Da questo studio iniziale è emerso il carattere sostanzialmente statico e conservatore dell'istruzione.

Di fatto, l'utilizzo in questa tesi di svariate tipologie di fonti e testi, le cui coordinate spazio-temporali sono tra loro molto distanti, permette di capire come l'istruzione e l'educazione tradizionale dei Paesi Arabo-Musulmani sia rimasta, nello spazio e nel tempo, unica e invariata, a partire dall'avvento dell'Islām, e quindi *congelata* attorno a particolari principi, tradizioni e ideologie religiose.

Ciò è evidente, ad esempio, nel metodo di studio adottato all'interno dei *kuttāb*, sempre basato sull'apprendimento mnemonico di antichi testi appartenenti a scrittori classici medievali (i componenti accademici *mutūn*), e altrettanto nella tipologia degli strumenti di lavoro (poiché la scrittura sulla *lawḥ*, ad esempio, è sempre stata preferita all'utilizzo più moderno della carta).

Allo stesso modo, il ruolo peculiare del *faqīh* "insegnante del *kuttāb*" dimostra come queste strutture non godessero di un programma istituzionalizzato che riconoscesse, prima di tutto, l'abilità all'insegnamento da parte del maestro, o che definisse i programmi didattici degli alunni, la quantità e il tipo di discipline da studiare ogni anno, o che regolamentasse agli insegnanti uno stipendio fisso.

L'organizzazione dell'istruzione islamica tradizionale dei Paesi Arabi era di fatto regolata da consuetudini locali, culturali e religiose.

L'educazione tradizionale verrà messa in discussione nel momento in cui la civiltà arabomusulmana dovrà confrontarsi con l'aggressività delle politiche e civiltà coloniali, a partire dalla seconda metà del XIII/XIX secolo.

Questa situazione spinse l'educazione tradizionale, all'epoca delle invasioni e conquiste coloniali guidate dall'Occidente, ad affrontare degli importanti ostacoli, che costrinsero l'istruzione islamica

a realizzare dei piani di riforma e modernizzazione, al fine di non soccombere di fronte al modello formativo proposto dai nuovi istituti e scuole europee, regolamentato da programmi che seguono il modello di educazione principalmente inglese e/o francese.

Come reagirà la *'umma* di fronte all'aggressività delle leggi imposte dal colonizzatore? Quali sono i cambiamenti che le scuole coraniche dovranno realizzare per continuare ad esistere e ad essere utili per il futuro delle nuove generazioni?

Questo è ciò che verrà dettagliatamente affrontato nei prossimi capitoli, in cui verrà analizzata l'esperienza coloniale e post-coloniale dei *mssīd* marocchini.

3.

STORIA DELL'EDUCAZIONE ISLAMICA TRADIZIONALE IN MAROCCO

Passiamo ora a parlare del modo in cui l'educazione islamica tradizionale si sia evoluta nella regione del Maghreb, e nella fattispecie in Marocco, fino all'epoca della colonizzazione francese.

Il discorso parte da alcuni cenni storici, che illustrano le fasi di islamizzazione e di arabizzazione condotte in tutta la regione del Nord Africa, per introdurre quindi le problematiche che l'istruzione tradizionale ha affrontato in questa regione.

3.1 L'arabizzazione del Nord Africa

Il processo di arabizzazione della regione nordafricana si realizzò a seguito di una serie di spedizioni, e conseguenti invasioni, da parte degli eserciti arabo-musulmani orientali, iniziate sin dal primo secolo dell'Islām.

Queste invasioni colpirono le popolazioni indigene di quell'area, composte soprattutto da Berberi, per i quali cominciò un processo di arabizzazione e islamizzazione.

È possibile distinguere due ondate principali di arabizzazione, che si scagliarono nel Nord Africa, in secoli diversi.

Le prime spedizioni, compiute per l'appunto dagli Omayyadi, cominciarono nel mezzo del I secolo dell'egira, tra il 600 e il 700.

Esse sottomisero, prima di tutto, le popolazioni dell'odierno Maghreb all'autorità del Califfo, attraverso il controllo militare e politico dei più importanti centri urbani, tra cui si ricorda la città di al-Qayrawān, una delle più importanti capitali politiche e religiose del Nord Africa.

Questa prima fase portò l'affermazione della civiltà arabo-islamica principalmente all'interno delle aree urbane, mentre le zone di campagna continuavano ad essere abitate dalle popolazioni native,

berberofone e nomadi. Questi popoli, che abbracciarono gradualmente la nuova fede islamica, subirono la definitiva arabizzazione durante l'XI secolo, come risultato della seconda ondata di invasioni, condotta da gruppi di arabi beduini provenienti dalle regioni meridionali della penisola arabica (Yemen), come i Banū Sulaym e i Banū Hilāl.

A partire da quest'epoca, l'arabo cominciò a diffondersi anche al di fuori dei centri urbani,¹⁶⁰ sia nella sua varietà sacra e ufficiale fuṣḥā, sia in quella vernacolare. L'influenza delle popolazioni orientali, infatti, contribuì ad arabizzare maggiormente i dialetti nordafricani, dai quali si cancellò parzialmente l'eccessiva influenza linguistica autoctona dovuta all'influenza degli idiomi parlati dai nativi (come nel caso della lingua berbera).

L'unità linguistica della popolazione nordafricana raggiunse, dunque, lo stesso livello di quella religiosa (raccolta attorno alla fede islamica) a partire dall'XI secolo.

Nonostante alcuni studiosi avessero affermato che l'istruzione fu, nel Nord Africa islamico, generalmente trascurata, siamo in possesso anche di alcune fonti, tra cui produzioni e autobiografie di rilevanti personalità storiche, che affermano il contrario.

Di fatto, di seguito alla prima ondata di conquiste, parte dell'esercito arabo-islamico omayyade, deciso ad insediarsi nei territori sottomessi, fondò le prime forme islamiche di centri urbani, attraverso la costruzione di case e moschee.

Conformemente all'importanza attribuita allo studio, argomento affrontato nel primo capitolo,¹⁶¹ necessità che diventa dogma fondamentale per la *'umma* musulmana, lo studio dell'arabo (e quindi del Corano) sarà altrettanto necessario.

Ciò al fine di uniformare l'identità linguistica e religiosa delle nuove civiltà sottomesse, all'interno dei territori conquistati e subentrati all'interno della *dār al-Islām*.

Per questi motivi, già dopo la prima ondata di invasioni avvenuta per mano dell'esercito omayyade, i conquistatori si interessarono fin da subito a costruire scuole che potessero garantire alle nuove generazioni di indigeni di studiare la lingua araba e il Corano. Le scuole coraniche facevano parte, quindi, del progetto di propaganda islamica promosso a favore dei popoli conquistati.

¹⁶⁰ Versteegh, Kees, *The Arabic Language*, pp. 95-96

¹⁶¹ pp. 13-16

A quel tempo, i *kuttāb* erano dei semplici edifici in cui i bambini si riunivano per leggere la Parola di Dio.¹⁶²

“È ben noto che Sufiyān Ben Wahhāb¹⁶³ arrivò in Africa intorno all’anno 78¹⁶⁴, durante il califfato di ‘Abdel Malik ben Marwān¹⁶⁵. Ci serviamo di questa notizia per capire che dopo meno di un quarto di secolo dalla costruzione di al-Qayrawān, già c’erano i *kuttāb*. È normale che il numero di questi istituti di educazione elementare aumentasse, mano a mano che questa capitale africana islamica si popolasse sempre di più. In particolare, gli abitanti nativi (Africani e Berberi) si convertirono in massa all’Islām [...] così da condividere la nuova capitale con i conquistatori.

Appresero da loro la religione, la lingua, la letteratura, i valori etici e morali”.¹⁶⁶

Un altro personaggio noto per aver dato un forte contributo all’islamizzazione e all’arabizzazione della popolazione berbera del Nord Africa è Ismā‘īl ben Abī l-Muhājir (61/680 - 132/749), noto trasmettitore di *ḥadīth*, nonché governatore del Nord Africa durante l’epoca del califfo ‘Abdel Malik ben Marwān. Questo personaggio fu incaricato dal sovrano omayyade di educare i propri figli. Diede inoltre un importante contributo all’istruzione dei popoli berberi nordafricani, affinché imparassero a memorizzare il Corano e a parlare correttamente la lingua araba.

Si narra che Ismā‘īl ben Abī l-Muhājir abbia portato a termine l’islamizzazione dei Berberi, “insegnando loro la differenza tra *ḥalāl* e *ḥarām*. [...] Il Califfo ‘Umar ben ‘Abdel-‘Azīz¹⁶⁷ inviò decine di intellettuali giurisperiti [...], affinché diffondessero la loro fede, le loro tradizioni, attraverso l’attivismo di insegnanti e allievi...”¹⁶⁸

¹⁶² Ben Saḥnūn,, *Adab*, p. 33

¹⁶³ Sufiān Ben Wahhāb al-Ḥūlānī, uno dei Compagni del Profeta Muḥammad. Fu testimone della conquista dell’Egitto, visse in Nord Africa. Molti furono i narratori che parlarono delle sue imprese come: Ġayāth ben Abī Šabīb

¹⁶⁴ Anno 78 dell’egira, corrisponde al 697

¹⁶⁵ Califfo della Dinastia Omayyade, 26/646 - 86/705

¹⁶⁶ Ben Saḥnūn, *Adab*, p. 34

¹⁶⁷ ottavo califfo omayyade, 61/681 d.C - 101/720 d.C

¹⁶⁸ Ben Saḥnūn, *Adab*, p. 35

Mano a mano che i processi di urbanizzazione si sviluppavano e si diffondevano nei nuovi territori africani della *dār al-Islām*, le scuole coraniche apparivano anche nelle città più piccole, nei quartieri e nei villaggi di campagna.

Nonostante gli sforzi compiuti dal potere centrale del Califfato per omogeneizzare la regione africana, sia dal punto di vista religioso sia da quello linguistico, delle differenze continuarono a persistere tra *Mašriq* e *Magrib*.

Queste differenze, incisero anche sulla qualità dell'istruzione tradizionale all'interno delle scuole coraniche.

La diffusione dell'istruzione tradizionale arabo-islamica all'interno del Nord Africa, giunse infatti ad una fase di rottura, in cui la trasmissione orale del sapere divenne sempre più difficile. Ciò soprattutto a causa della composizione non culturalmente omogenea della sua popolazione, e il numero limitato di città e centri urbani per la diffusione del nuovo modello di identità arabo-islamica.

Oltre alle due grandi capitali accademiche dell'Occidente Islamico, *al-Qayrawān* nell'odierna Tunisia e *Còrdoba* in *al-Andalus*, non vi erano stati grandi impulsi all'istruzione provenienti da aree diverse, fatta eccezione per le dinastie berbero-marocchine, come gli *Almoḥadi*.¹⁶⁹

Per questi motivi, era abitudine per molti studiosi maghrebini viaggiare verso le grandi città del *Mašriq*, per studiare le varie discipline in maniera più approfondita e aggiornata, e riportare poi in Nord Africa il miglior metodo di studio e di insegnamento.¹⁷⁰

Prive di metodi aggiornati e di strumenti per insegnare, le città e le regioni del Maghreb concentrarono la loro istruzione tradizionale unicamente sulla memorizzazione e recitazione del Corano, oltre alle questioni legate alla trascrizione del Libro secondo specifici stili e grafie.

Ibn Ḥaldūn afferma, infatti, che i popoli del Maghreb si contraddistinguono per le spiccate doti mnemoniche, e per essere degli ottimi calligrafi nella copiatura del Corano.¹⁷¹

¹⁶⁹ *al-Murābiṭūn*: Regno che comprendeva le regioni dell'odierno Marocco, Algeria, Tunisia, Nord della Libia, Sud della Spagna: 514/1121 - 667/1269, con capitale *Marrakeš*

¹⁷⁰ *Ibn Ḥaldūn*, *al-Muqaddima*, pp. 543-546

¹⁷¹ *Ibn Ḥaldūn*, *al-Muqaddima*, p. 570

Oltre a ciò, l'attenzione della popolazione araba nordafricana si focalizzò sulla lettura corretta del Corano tramite l'I'rāb, basandosi sulla lettura di *Warš*,¹⁷² e secondo le interpretazioni dell'Imām Mālik Ibn Anas, su cui si fondarono le basi della scuola giuridica malichita,¹⁷³ predominante nella giurisprudenza di tutta la regione del Nord Africa.

Questa grande enfasi che il Nord Africa islamico riservò allo studio e alla trascrizione del Corano, può essere tradotta anche come la volontà di proteggere la lingua araba classica, per mantenerla viva e presente all'interno della loro civiltà.¹⁷⁴

È necessario, infatti, ricordare che nel contesto diglossico maghrebino, le due varietà complementari di lingua araba (*al-fuṣṣḥā* da una parte, varietà alta, sacra e ufficiale, e *dārija* dall'altra, per la vita quotidiana) si caratterizzano per un divario molto più profondo rispetto allo stesso fenomeno manifestato nel resto delle regioni arabofone orientali.

Le varietà vernacolari di arabo sviluppatosi nel Maghreb sono infatti dei pidgin, in cui gli idiomi indigeni hanno largamente influenzato la comunità di parlanti locali, portandoli a sviluppare una forma di arabo dialettale molto distante e diversa (dal punto di vista lessicale, morfo-fonologico, sintattico) dall'arabo standard.¹⁷⁵

Questa differenza linguistica è molto meno percepita nella situazione diglossica del Mašriq, nel quale la differenza tra *‘āmmiyya* e *fuṣṣḥā* è meno marcata rispetto al Mağrib.

A causa dell'assenza di una linea di continuità che permettesse ai territori arabo islamici del Nord Africa di sviluppare un sistema di insegnamento vario ed efficiente da una parte, sia a causa della complessa situazione linguistica dall'altra, la popolazione del Maghreb ha quindi riposto la propria fiducia nella salvaguardia del Corano, sia dal punto di vista dell'apprendimento mnemonico, sia da quello della sua trascrizione secondo varie forme di grafia.

¹⁷² p. 40

¹⁷³ Ben Saḥnūn, *Adab*, p. 42

¹⁷⁴ Bouzoubaa, *An Innovation*

¹⁷⁵ Versteegh, Kees, *The Arabic Language*, p. 189

L'importanza di questo metodo di studio ha loro permesso di trattare questa disciplina in maniera completamente separata dalle altre, considerate quindi secondarie, come poesia, giurisprudenza, teologia, eccetera.¹⁷⁶

¹⁷⁶ Ibn Ḥaldūn, *al-Muqaddima*, p. 570

3.2 L'educazione tradizionale religiosa in Marocco

L'educazione tradizionale religiosa del Marocco era organizzata, sin dalla sua fondazione e prima dell'epoca coloniale, attorno ad un sistema di *kuttāb*, *madāris*, moschee e università. I *kuttāb* sono deputati, come si è già affermato, all'istruzione primaria, e si concentrano sia nelle aree urbane (al Nord e al Sud), come nelle grandi capitali Fes, Rabat, Marrākeš, Tangeri, sia nelle aree rurali, come la regione meridionale di Sūs, o in città secondarie, come Teṭūān.

Le scuole coraniche rappresentavano l'unica forma ufficiale di educazione primaria che un bambino poteva seguire nell'epoca precoloniale.¹⁷⁷

Avevo compiuto cinque anni o poco mancava. Era quindi necessario che andassi al *maktab* per imparare a leggere, scrivere e recitare il Corano. Teṭūān in quel periodo non contava neppure una scuola, né statale né privata, nonostante fosse una delle città madri del Marocco.

Era un problema che toccava la maggior parte delle regioni marocchine a quell'epoca... ma tuttavia c'erano i *mssīd*, scuole specializzate per l'apprendimento e studio del Corano.¹⁷⁸

Lo sviluppo del modello civile arabo-islamico, all'interno dell'odierna regione del Marocco seguì molto presto dei processi storici separati dal contesto del Califfato omayyade prima, e di quello abbaside poi.

Ciò fu dovuto alla notevole distanza geografica che intercorreva tra questa regione e la sede del potere centrale, rappresentato prima da Damasco, e dopo da Baḡdād.

Per questi motivi le radici storiche del Marocco sono caratterizzate dalla successione di dinastie berbere indipendenti, che fondarono le proprie capitali imperiali a Marrākeš, a Cordoba e a Fes, costituendo la storia dell'Occidente Islamico: Marocco e al-Andalus.

Queste dinastie di origine berbera che si susseguirono furono: gli Idrissidi, dal 171/788 al 374/985 gli Almoravidi, al-Murābiṭūn, 431/1040 - 541/1147, con capitale Marrakeš, gli Almoḡādi,

¹⁷⁷ Boyle, *Modernization*, p. 125

¹⁷⁸ Dāwūd, *al-Arbaʿīn*, p. 29

al-Muwaḥḥidūn, 541/1147 - 667/1269, i Merinidi, al-Marīniyyūn, 645/1248 - 869/1465, che scelsero Fes come capitale.

Queste dinastie diedero il loro graduale contributo allo sviluppo e alla diffusione dell'istruzione arabo-islamica tradizionale all'interno del proprio impero, attraverso la promozione di istituti primari, come le scuole coraniche, e anche scuole superiori, come le *madāris* e le università.

Ne è un esempio la moschea al-Qarāwīyyīn, fondata nel 244/859 per mano di Fāṭima Fihrī, emigrata dalla città al-Qayrawān.

I sovrani che si succedettero, contribuirono ad allargare e adornare questa moschea, rendendola il centro religioso più importante di Fes.

A partire dal 247/862, al-Qarāwīyyīn divenne la prima università al mondo.

A ciò si aggiunge il particolare interesse della dinastia merinide nei confronti dell'istruzione, che scelse Fes come capitale dell'impero.

I Merinidi incoraggiarono la gioventù marocchina (e non solo) a proseguire i propri studi, iscrivendosi alle *madāris*, dei veri e propri centri di formazione religiosa superiore, costruiti in ogni angolo e strada della capitale imperiale.

Questi istituti, chiamati in Marocco *al-madāris al-'atīqa*, erano in origine degli ostelli in cui gli studenti fuori sede soggiornavano per tutto l'anno scolastico.¹⁷⁹

Da semplici case per lo studente, divennero ben presto degli istituti religiosi in cui, oltre allo studio delle discipline classiche,¹⁸⁰ si aggiungeva la specializzazione in arti e/o mestieri particolarmente rilevanti per l'economia della città.

Nonostante la *Muqaddima* di Ibn Ḥaldūn raffiguri una situazione problematica dell'insegnamento tradizionale nel Marocco dell'VIII secolo, primo dell'egira, le dinastie arabo-berbere che si succedettero diedero il loro personale contributo allo sviluppo delle arti, delle scienze, e di come apprenderle secondo metodi tradizionali islamici, in particolar modo all'interno della città di Fes.

Essa ottenne presto l'appellativo *madīna l-'ilm*, la città della scienza, poiché gli studenti si recavano qui per proseguire i propri studi, e spesso provenivano non solo dalla città stessa, e dalle sue

¹⁷⁹ Martinez, Fernando, *al-Ta'lim al-dīnī bi l-maḡrib*, p. 2

¹⁸⁰ p. 40

campagne, ma anche da tutta la regione del Nord Africa: Marocco, Algeria, da città come Timbuctù, e da al-Andalus.¹⁸¹

Le stesse dinastie incoraggiarono lo sviluppo dell'educazione primaria, tanto che nel corso dei secoli si raggiunse un notevole incremento delle istituzioni deputate alla formazione: nel 1330/1912 nella città di Fes si contavano circa cento trentacinque *masāyd* (plurale di *mssīd*), di cui centoventi erano istituti maschili, e quindici femminili.¹⁸²

La città di Fes sarà un punto di riferimento fondamentale per la nascita dei movimenti nazionalisti marocchini. La formazione di movimenti studenteschi a sostegno e riforma dell'insegnamento tradizionale arabo-islamico presero qui forma come bandiera di identità e indipendenza. Tutto ciò sarà argomento del prossimo capitolo.

3.3 I mssīd: com'erano e come sono diventati

Sin dalla vigilia della colonizzazione europea del Marocco, i *mssīd* rappresentavano di fatto l'unica alternativa possibile per dare inizio alla carriera studentesca dei bambini, i quali venivano fin da subito abituati all'utilizzo costante della memoria per apprendere il Corano, e tutte quelle discipline secondarie ad esso correlate che sono state descritte nel capitolo precedente.¹⁸³

All'inizio del XIX secolo, si contarono le iscrizioni di circa centocinquanta mila bambini sul totale di ottocento mila, che frequentavano le scuole coraniche, sia nelle aree urbane che in quelle rurali.¹⁸⁴

¹⁸¹ Marty, Paul, *Le Maroc de Demain*, pp. 2-5

¹⁸² Archives Marocaines, volume XVIII, pp. 307-308

¹⁸³ p. 40

¹⁸⁴ Bouzoubaa, *An Innovation*

La regione del Marocco a cui questa tesi si dedica principalmente è l'area settentrionale, una zona sottoposta al protettorato francese (Fes), a quello spagnolo (Teṭūān), e a quello internazionale (Tangeri).

La città di Teṭūān giocò un ruolo fondamentale per la formazione primaria degli abitanti di tutto il rīf marocchino. Era infatti nota per la presenza di due importanti istituti religiosi, più volte citati dalle autobiografie analizzate: Lawqāš, situata nella piazza al-Ġarsa al-Kabīra, e Ibn Qurayš, nel quartiere al-‘Uyūn.

A Teṭūān risiedevano importanti e stimati insegnanti, al cospetto dei quali studiarono i nostri due ‘ulamā’ Muḥammad Dawūd e ‘Abdallah Guennūn: Aḥmad al-Zawāq, Ibn al-‘Abbār, Afilāl, Aqšār,¹⁸⁵ nomi menzionati più volte all'interno delle loro memorie.

Il *faqīh* Ibn al-Abbār dettava la sua lezione con lo stesso stile in cui oggi i più grandi professori insegnano nelle più grandi università. Durante la lezione, si dettavano le nozioni da memorizzare, come se si stesse leggendo da un libro. Rappresenta l'indice del sapere, l'essenza delle idee. È il centro del cuore.¹⁸⁶

L'unico documento che lo studente otteneva al termine dei suoi studi si chiama *ijāza*: qualifica concessa dall'insegnante, per certificare la partecipazione dell'alunno ad un certo tipo di corso e di lettura.¹⁸⁷ Grazie all'*ijāza*, lo studente aveva accesso alla pratica dei mestieri legati alla giurisprudenza religiosa.

Le possibilità lavorative che si aprivano di fronte allo studente del *mssīd* potevano essere riassunte in due alternative: rimanere all'interno dell'ambito scolastico, diventando quindi insegnante di Corano per i bambini, oppure proseguire gli studi religiosi superiori, specializzarsi talvolta in diritto, lingua e grammatica araba, aspirando a diventare *qāḍī*.¹⁸⁸ Molto spesso, se lo studente avesse scelto di

¹⁸⁵ Martinez, *al-Ta‘līm*, p. 3

¹⁸⁶ Dāwūd, *al-Arba‘īn*, p. 52

¹⁸⁷ pp. 24-25

¹⁸⁸ Giudice

continuare a studiare, avrebbe dovuto emigrare dal suo villaggio, per cercare un professore che offrisse una miglior preparazione.

Gli stessi due *'ulamā'* 'Abdallah Guennūn e Muḥammad Dāwūd furono costretti ad emigrare dalle proprie città natali: il primo, originario di Fes, dovette lasciare questa grande capitale accademica all'età di sei anni, nel 1330/1912, quando la città cadde sotto il potere dell'esercito francese. La famiglia di Guennūn desiderava raggiungere il Mašriq; tuttavia fu costretta a fermarsi a Tangeri, città che all'epoca era posta sotto il controllo internazionale.¹⁸⁹

Allo stesso modo, Muḥammad Dāwūd decise di emigrare da Tetūān a Fes nel 1338/1919, insieme ad un gruppo di studenti compaesani, per studiare all'università al-Qarawiyyīn.¹⁹⁰

L'assenza di programmi pedagogici istituzionalizzati all'interno della formazione degli insegnanti,¹⁹¹ fu una problematica che spinse molti studenti a trasferirsi in altre città, per cercare il professore dal bagaglio culturale più variegato e dalle migliori doti didattiche.¹⁹²

Altri studenti si accontentavano della preparazione scolastica fornita dall'insegnante del proprio villaggio o della città più vicina.

Questo accadeva soprattutto per gli studenti fuori sede, che giungevano in città da piccoli villaggi campestri, lontani dalla vita dei centri urbani. Essi studiavano l'indispensabile per poter essere utili alla propria comunità, senza dare troppo peso alle capacità didattiche degli insegnanti, ed approfondire interessi personali per discipline secondarie.

Un gruppo di studenti preferiva le materie del *fiqh*; perché guardavano ad un futuro garantito solo se fossero rimasti all'interno di questa specifica cerchia, per diventare quindi giudici o notai.

Per il loro futuro, andavano alle lezioni di formazione islamica, collegate alla legislazione e al *fiqh*. Si trattava per la maggior parte di studenti provenienti dal *bādiya*.¹⁹³ Il loro punto di vista non era sbagliato, poiché sarebbero poi tornati nei loro paesi, e la gente avrebbe dipeso

¹⁸⁹ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, pp. 23-34

¹⁹⁰ Dāwūd, *al-Arba 'īn*, pp. 180-181

¹⁹¹ p. 59

¹⁹² Martinez, *al-Ta'lim*, p. 2

¹⁹³ termine utilizzato in Marocco per indicare le zone di campagna

da loro, su questioni legate alla fede, ai decreti legislativi, ai contratti, e alle procedure giudiziarie, alle quali si sarebbe dovuto rispondere.

Ognuno di loro puntava al settore della giustizia, e solo dopo alla magistratura.

L'obiettivo di questa classe di studenti era ottenere un'istruzione, possiamo dire, scientifica: per questo in molti non frequentavano altri tipi di corsi.¹⁹⁴

In qualunque modo lo studente marocchino avesse voluto organizzare la propria carriera studentesca, le possibilità professionali rimanevano in realtà limitate a particolari settori, come la giurisprudenza, qualche ramo dell'amministrazione, e l'insegnamento.

Ripassando per questi momenti, dopo circa tre generazioni di ricordi e lezioni di vita... quante persone sedevano l'una accanto all'altra durante quelle lezioni! Ora alcuni di loro sono passati ad altro mondo, altri sono diventati giudici, notai, consiglieri, mufti, segretari e giornalisti. Altri sono rimasti nella cerchia degli analfabeti, o godono oggi di un sapere rigoglioso, di grande fama e prestigio (oltre a tanto denaro), mentre altri sono rimasti incompetenti, svogliati, caduti in dimenticanza, e chi lavora sodo per un pezzo di pane o una veste che lo coprisse.

Questo perché il successo non lo si ottiene per casualità, bensì è il risultato di ogni azione basata prima di tutto sulla preparazione e sulla capacità personale di perseveranza, impegno e diligenza.¹⁹⁵

Ciò dipendeva fortemente dal ruolo che professionisti come i giurisperiti, i giudici, i notai, i *mufti* ricoprivano all'interno della società arabo-islamica.

La loro importanza si dissipò gradualmente con l'imposizione in Marocco dei protettorati (spagnolo e francese) nel corso del XIV/XX secolo. Questo fenomeno andò, infatti, come vedremo nei prossimi paragrafi, a marginalizzare le classi religiose e la loro autorità a livello politico e sociale.

¹⁹⁴ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, pp. 59-60

¹⁹⁵ Dāwūd, *al-Arba 'īn*, p. 74

Con la colonizzazione europea, le scuole coraniche e l'educazione islamica tradizionale marocchina subirono un forte processo di marginalizzazione, spingendo così i più importanti 'ulamā' del Paese a realizzare un piano di riforme.

Tra i problemi affrontati da queste, non c'era solo una limitata possibilità di sbocchi lavorativi e la mancanza di programmi pedagogici moderni nella formazione del *faqīh*.

A ciò si aggiungeva infatti la struttura stessa in cui sorgeva il *mssīd*.

Come è già stato ricordato, le lezioni sull'apprendimento del Corano, sulle raccolte di *ḥadīth*, e di tutte le altre discipline secondarie, potevano avvenire anche all'interno di una qualsiasi moschea, qualora i veri e propri *kuttāb* non fossero stati disponibili.¹⁹⁶

In Marocco, questo insegnamento tradizionale poteva essere svolto anche in un altro tipo di struttura religiosa, tipica della cultura e della civiltà di questa regione islamica: la *zāwiya*.

Questa struttura ebbe un ruolo fondamentale per la storia del Marocco; a fianco alla moschea, la *zāwiya* rappresenta un luogo sacro, in cui si offre ospitalità agli studenti e ai pellegrini giunti per fare visita al santo la cui tomba è contenuta all'interno di un mausoleo.¹⁹⁷

Questa struttura appartiene, quindi, alla forma regionale di fede islamica sviluppatasi in Africa e, in particolar modo, in Marocco.

Le dinastie berbere diffusero infatti il culto dei santi (*al-ṣulḥā'*) e dei marabutti (*al-murābiṭūn*), attraverso queste strutture religiose a loro dedicate, e che rappresentavano allo stesso tempo un luogo di associazione, dal punto di vista mistico e sociale.¹⁹⁸

Le *zawāyā* (forma plurale di *zāwiya*) divennero, per questo motivo, oggetto di strumentalizzazione del Governo coloniale francese, al fine di estendere la propria influenza politica dalle città alle campagne, ed evitare qualsiasi forma clandestina di coalizione politica anti-coloniale.

¹⁹⁶ p. 15

¹⁹⁷ Archives Marocaines, volume XVII, p. 291

¹⁹⁸ L'arūwī, 'Abdallah, *Les Origines Sociales et Culturelles di Nationalisme Marocain (1830-1912)*, pp. 152-154

Esse sono tutt'ora distribuite omogeneamente tra ambienti urbani e rurali, e vengono mantenute dal *ḥabūs*, e dal contributo della popolazione del villaggio, la quale può versare una quota chiamata *‘ašūra*, corrispondente ad un decimo del proprio raccolto generale.¹⁹⁹

Queste strutture religiose, insieme alle moschee, ai *mssīd* e alla grande università al-Qarawiyyīn, contribuirono alla nascita di una coscienza nazionale, e giocarono un ruolo fondamentale politico e culturale nel Marocco coloniale.

Le lezioni sul Corano potevano essere quindi svolte, in Marocco, in varie forme di centri religiosi: la moschea, il *mssīd*, la *zāwiya*.

La seconda problematica che emerge dalla situazione delle scuole coraniche alla vigilia della colonizzazione riguarda l' idoneità di questi luoghi a diventare delle aule studio per bambini di età scolare. Come è già stato precedentemente affermato, la religione islamica non fornisce delle regole precise sull'ambiente di studio, poiché le lezioni potevano essere svolte anche all'aperto.

L'importante era, infatti, che si stabilisse un certo modello di interazione tra studenti e insegnante, dato da una specifica disposizione fisica dei presenti, così come da un certo modo di leggere e di ascoltare.²⁰⁰

Nella maggior parte delle descrizioni delle scuole coraniche marocchine, si nota che queste non risultavano quasi mai idonee alle condizioni sanitarie che avrebbero dovuto essere rispettate in un ambiente scolare.

Il *mssīd*, ad esempio, veniva descritto come una semplice stanza, generalmente posizionata al piano terra, dotata solo di una porta, che dava direttamente sulla strada. I mobili al suo interno erano primitivi: bastava un tappeto che coprisse il pavimento, per far sedere gli alunni. La grandezza di queste scuole poteva variare, ma generalmente si posizionavano a bordo strada, ed erano stanze piccole, umide, buie e mal arieggiate.²⁰¹

¹⁹⁹ Archives Marocaines, volume XVII, p. 291

²⁰⁰ pp. 18-20

²⁰¹ Archives Marocaines, volume XVIII, p. 307

Questa situazione obbligava i bambini a cambiare più volte *mssīd* nel giro di un anno, qualora l'ambiente scolastico che frequentavano non potesse più far fronte al numero e alle necessità degli alunni e dell'insegnante.

Nel 1323/1905 mio padre mi iscrisse ad un *maktab* situato nella stessa via di casa nostra. Apparteneva al *faqīh* Sīdī 'Umar ben Muḥammad al-'Umrānī al-Ġammārī, fratello del grande *faqīh* e *qāḍī* Sīdī Aḥmad al-'Umrānī al-Ġammārī. Si trovava sotto il porticato che collega il minareto della moschea Lawqāš a via al-Muqaddam. In questa scuola imparai a leggere e a scrivere. Memorizzai inoltre le prime sūre del Corano. L'edificio veniva talvolta usato per recitare il Corano, altre volte per cucire le vesti montanare in lana, altre ancora come magazzino per ordinare le merci.

Passai poi ad un altro *maktab*, quello dell'anziano *faqīh* Sīdī Muḥammad ben 'Alī al-Māšūrī. [...] Ci rimasi per un brevissimo periodo di tempo, poiché la superficie di questa scuola era di pochi metri; in origine era un negozietto, utilizzato talvolta come *maktab* o come bottega per vendere dolci, verdure eccetera.²⁰²

[...] Ricordo che il *faqīh* Ibn Tāwīt insegnò il Corano in tre scuole, tutte quante situate lungo la strada al-Tarankāt. La prima, era una scuola al piano terra, di fronte a *zanqa* 'Azīmān, nella quale rimase per alcuni anni. Quando divenne scomoda per gli alunni, passò al secondo *maktab*, mentre il primo rimase specializzato nella ripulitura delle *lawḥ*.

Il secondo, era quel lungo edificio al di sopra delle quattro botteghe situate tra *zanqa* 'Azīmān e *zanqa* al-Zāwiya. Ci rimase fino a quando non crollarono mura e soffitto. Grazie a Dio, nessuno rimase ferito da quel crollo. Era il 23 *Dhū Ḥujja* del 1359.²⁰³ Anche io studiai qui il Corano. Il numero di studenti era circa un centinaio, a volte più a volte meno.²⁰⁴

È evidente che la mancanza di una regolamentazione edilizia e sanitaria che stabilisse l'idoneità di un certo luogo ad essere un ambiente scolastico, è dovuta, a sua volta, all'assenza dell'istituzionalizzazione del sistema scolastico primario. Esso, quindi, poteva risultare scadente, sia

²⁰² Dāwūd, *al-Arba 'īn*, pp. 29-30

²⁰³ 22 gennaio 1941

²⁰⁴ Dāwūd, *al-Arba 'īn*, pp. 47-48

a causa di una preparazione didattica superficiale dell'insegnante, sia a causa di un ambiente poco idoneo allo studio.

I *mssīd* ideali erano rari:

Il nuovo *kuttāb* si trovava all'interno di un'ampia *zāwīa*; in breve, per entrarci salivamo delle scale. Lì c'erano delle finestre e una mensola su cui appoggiare le scarpe. Era al centro del paese, nel quartiere *Wādī Aḥraḍān* [...]; dopo di che andammo a studiare in un *kuttāb* vicino alla nuova moschea, costituito da due piani: il primo, quello superiore, aveva la finestra che si affacciava sulla strada della moschea, ed un'altra che dava sulla strada di fronte.

In precedenza era stato il *kuttāb* del *faqīh* al-Madūr di origine andalusa, un uomo erudito con cui si diplomarono tutti gli studenti di Tangeri.

Rimaneva con tutti i suoi allievi al piano superiore, ad eccezione degli alunni che avevano memorizzato tutto il Corano, che stavano al piano inferiore. Anche il piano terra aveva due finestre che davano sulla strada, oltre ad un lavabo per pulire le *lawḥ*.

In breve, era un *kuttāb* ideale, costruito per imparare a leggere e a scrivere; l'unica cosa che gli mancava era il gabinetto.²⁰⁵

Le problematiche che emersero dalla situazione delle scuole coraniche nel Marocco precoloniale, possono essere riassunte nei seguenti punti:

- assenza di programmi e direttive scolastiche ufficiali;
- utilizzo generale dei luoghi di culto;
- aule di lezione improvvisate all'interno di luoghi poco puliti e sicuri;
- assenza delle vacanze, ad eccezione delle festività religiose;
- professori non qualificati;
- assenza di esami ufficiali a fine anno e di diplomi.²⁰⁶

Tutto questo fu chiaramente dovuto ad una totale assenza di organizzazione ufficiale per l'istruzione elementare. Le scuole coraniche (che fossero un *mssīd* o una *zāwiya*) venivano supportate il più delle volte dai membri del villaggio, e nelle città più grandi, da ricchi padroni. Erano delle

²⁰⁵ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, pp. 39-40

²⁰⁶ Martinez, *al-Ta'īlīm*, p. 2

“istituzioni comunitarie genuine, poiché rispondono direttamente alle necessità della comunità, senza essere troppo burocratiche o centralizzate.”²⁰⁷

Molti furono gli studiosi che espressero un’opinione sull’organizzazione generale dell’educazione tradizionale arabo-islamica, e sull’amministrazione comunitaria delle scuole coraniche.

Una delle critiche più forti e condivise si riferisce alla centralità data all’apprendimento mnemonico del Corano, considerato motivo di arretratezza del sistema scolastico, non solo a livello primario, ma anche superiore.

La scrittrice algerina Nefissa Zerdoumi descrive l’educazione tradizionale arabo-islamica all’interno del libro *Enfants d’Hier, l’Education de l’Enfant en Milieu Traditionnel Algerien* come “... a purely mechanical, monotonous form of study in which nothing is likely to arouse his [the child’s] interest. The school thus tends to curb his intellectual and moral activity at the precise moment when it should be developing rapidly.”²⁰⁸

Gli stessi ‘*ulamā*’ ‘Abdallah Guennūn e Muḥammad Dāwūd descrivono più volte nelle loro autobiografie la situazione di decadenza in cui si trovavano le scuole coraniche a loro contemporanee, nonché il desiderio di poter rivivere l’epoca d’oro di queste istituzioni.

Queste *maktab*, o *kuttāb* (chiamate *mssīd* a Teṭūān), prima di tutto, si tratta di scuole dall’enorme valore, poiché conservano l’integrità del Nobile Corano, testo che garantisce di mantenere la fede originaria e la sacra lingua araba inalterata.

Il *mssīd*, da questo punto di vista, ha un grandissimo merito, poiché grazie a queste scuole il nostro paese pullula di centinaia di ḥuffāz.

L’importanza di questo valore, a causa degli ostacoli che dovette affrontare, si è tuttavia limitato. Ciò perché il metodo ultimamente adottato dai *mssīd* portava l’allunno ad uno studio mnemonico senza una reale comprensione. Magari lo stesso *ṣayḥ* sapeva a memoria senza capire alcun versetto. Ciò va contro la saggezza divina intesa, al giorno d’oggi, nello studio del Corano.

²⁰⁷ Boyle, *Modernization*, p. 126

²⁰⁸ Zerdoumi, N., 196 - Boyle, *Modernization*, pp. 125-126

[...]Giunse purtroppo un tempo in cui questo nobile ruolo degli uomini accademici e letterati venne meno. Arrivò gente che memorizzava tutto quello che sentiva. Ci arrivavano lealmente, con le migliori intenzioni.

Se tutti loro fossero dei registratori, che ripetono ciò che sentono senza consapevolezza, il giovane dopo essersi sforzato per vari anni, sarebbe uscito dal *mssīd* memorizzando il Corano, tutto o in parte, senza sapere nulla sui suoi doveri religiosi e sociali. Non avrebbe saputo nulla sulle regole di grammatica, né nient'altro di utile per la sua vita.

Questa situazione spinse gli intellettuali della *'umma* a ricercare mezzi che realizzassero il nobile obiettivo inteso da Dio. Esso richiama alle necessità della vita, come la memorizzazione del Corano, conoscere i doveri religiosi, le regole di grammatica, i principi delle discipline con cui si comprende la parola di Allah... in maniera che lo studente possa proseguire i suoi studi religiosi e accademici, per diventare un uomo completo, membro attivo nel corpo della sua *'umma*. Ciò piuttosto di essere uno strumento utilizzato da terzi a proprio piacimento ed interesse.²⁰⁹

La classe stessa degli intellettuali marocchini *'ulamā'* riconosceva, quindi, i limiti delle loro scuole coraniche e del metodo di apprendimento islamico tradizionale, basato unicamente sulla memorizzazione.

Questa presa di coscienza fu fondamentale per queste personalità e per tutta la società islamica marocchina. Furono proprio i membri delle classi intellettuali, infatti, i primi a promuovere dei movimenti di riforma scolastica, per realizzare un nuovo modello efficiente di istruzione ed educazione arabo-islamica, in opposizione al dominio coloniale francese.

²⁰⁹ Dāwūd, *al-Arba 'īn*, pp. 32-33

Uno sguardo ai protagonisti: ‘Abdallah Guennūn e Muhammad Dāwūd

Gli argomenti di questa tesi vengono spesso supportati, lungo i cinque capitoli di cui si compone, da brevi estratti di racconti e memorie autobiografiche di due personalità marocchine che hanno vissuto nel XX secolo.

Entrambe descrivono in maniera accurata la propria esperienza di studi tradizionali islamici nelle scuole coraniche della loro città, e l’impegno nazionale che hanno gradualmente abbracciato nella lotta per l’indipendenza del proprio Paese.

Il primo, Guennūn, racconta l’evoluzione del Movimento Nazionale a Tangeri, di cui diventò presto portavoce, in resistenza alle politiche francesi, per sostenere la rinnovata identità arabo-islamica del Marocco.

Il secondo, Dāwūd, rappresenta lo stesso fenomeno nella realtà di Teṭūān, una piccola città araba situata a sud di Tangeri, nel cuore del rīf marocchino, che fu di fondamentale importanza durante i decenni del protettorato, poiché una delle sedi fondamentali per lo sviluppo del Movimento Nazionalista Marocchino.

Entrambi questi personaggi, oltre a stabilire tra loro un rapporto di fedeltà ed amicizia, seguirono delle linee comuni nel progetto di riforma scolastica, sotto la guida di ‘Allal al-Fāssī e delle sue inclinazioni alla modernizzazione della tradizione, in chiave antcoloniale. Questa è la testimonianza:

Mi fece visita anche il professor Muḥammad Dāwūd, carico di energia, entusiasmo e nazionalismo. Conversammo a lungo. Mi domandò di un articolo pubblicato sotto pseudonimo; gli dissi che quella firma era mia.

“Era articolo pieno di vitalità. Ci tenevo a conoscerne l’autore”.

Tra noi si instaurò un’amicizia molto stretta.²¹⁰



I tre amici, fratelli e compagni (da destra): ‘Abdallah Guennūn, Aḥmad Balāfrīj e Muḥammad Dāwūd, in uno degli incontri su scala nazionale, nel 1940

²¹⁰ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, p.69

Si apre una parentesi, per descrivere brevemente la biografia di questi due grandi protagonisti del Marocco anticoloniale, ricordare i momenti salienti delle loro vite, e tracciarne la personalità.

‘Abdallah Guennūn

Nasce nel mese di *Ša‘bān*, 1326/1908. Proviene da una famiglia di studiosi e *‘ulamā’* originaria di Fes, molto conosciuta all’interno dei suoi ambienti accademici, come l’università al-Qarawiyyīn. È stato un grande erudito, *faqīh*, poeta, letterato, storiografo, politico e riformatore.

All’età di sei anni, lascia la sua città natale, insieme alla famiglia, e raggiunge Tangeri, nella quale all’epoca non si era ancora imposto con violenza il protettorato straniero. Qui segue una formazione islamica tradizionale, studiando al *kuttāb*, nelle moschee e nelle *zawāyā*.

Si fece molto presto conoscere per i suoi ideali riformatori, il cui obiettivo era costruire una nuova personalità marocchina contemporanea, che rispecchiasse l’identità arabo islamica, dove la religione avrebbe dovuto ritornare ad un’interpretazione classica e pura, secondo gli ideali espressi dal movimento salafita.

Nel 1355/1936 fonda la sua scuola privata a Tangeri; impiega la sua vita a servizio della scienza, per la difesa dei principi che formano l’identità islamica e araba, e per la rivivificazione del suo patrimonio artistico e culturale.

Ottiene numerose nomine durante la sua carriera, come quella di segretario generale (al-amīn al-‘ām) nella lega marocchina degli *‘ulamā’* (*rābiṭa al-‘ulamā’ al-maġribīyya*), dalla sua fondazione nel 1960, fino al giorno della sua morte. Allo stesso modo, è stato membro del Consiglio di reggenza al trono (*majlis al-wiṣāya ‘alā l-‘arš*), membro dell’Accademia del Regno del Marocco, e durante la reggenza di Muḥammad V Ben Yūsuf, fu nominato organo del Ministero della Giustizia.²¹¹

Muore nel 1409/1989, e lascia una grande eredità a tutte le nuove generazioni di studiosi marocchini, rendendo la sua casa e la sua biblioteca degli spazi pubblici in cui studenti universitari, professori e ricercatori ancora oggi possono avere accesso e a consultare tutti i libri in essi conservati.

²¹¹ al-Wafī, Ibrāhīm: *Abdallah Guennoune (m. 1390 h.) Le savant réformateur*, pp. 34-40

L'eredità intellettuale di Guennūn comprende anche tutte le opere che compose nella sua vita, nelle quali si interessa di molteplici argomenti, come letteratura, religione, politica, storia.

Ricordiamo le sue opere più importanti:

- *al-Nubūg al-Maġribī fī l-adab l-'arabī*, (Il capolavoro marocchino nella letteratura araba), scritto intorno agli anni Trenta, mescola argomenti letterari con storia, politica e religione.
- *Dhikrayāt mašāhīr Rijāl l-'arab fī l-'ilm wa l-adab wa l-siyāsa*, (Memorie degli uomini celebri del Marocco, su scienza letteratura e politica) che contiene la sua autobiografia, largamente utilizzata in questa tesi, insieme a biografie di altre importanti personalità a lui contemporanee.
- *Ma'ārik* (Battaglie) libro fondamentale nella sua carriera di riformatore politico, poiché con quest'opera esprime chiaramente i suoi ideali nei confronti di tutte le questioni culturali e politiche, sia all'interno che all'esterno del Paese, come: la riforma dell'istruzione e dell'università al-Qarawiyyīn, l'islamicità, l'arabicità, la questione palestinese, Israele e il sionismo, Libano, eccetera.
- *al-Ta'āšīb* opera che ripercorre la storia del Marocco, in particolar modo di Fes e dell'università al-Qarawiyyīn.

A destra: il professor 'Abdallah Guennūn all'inaugurazione della sua biblioteca a Tangeri

(fonte: *Dhikrayāt Mašāhīr Rijāl al-'Arab fī l-'ilm wa l-adab wa l-sīyasa*, p. 183)



Muḥammad Dāwūd

Nasce a Teṭūān nel 1318/1901. Qui vive insieme alla sua famiglia, e conduce gli studi arabo-islamici tradizionali presso le scuole coraniche della città. Intorno al 1338/1919, emigra, insieme ad un gruppo di studenti compaesani, a Fes, per proseguire gli studi islamici all'università al-Qarawiyyīn. Questa esperienza lo mette in contatto con gli ambienti accademici di Fes, i quali diventano presto il cuore della resistenza all'occupazione francese.

Nel 1341/1922 torna alla sua città d'origine, e attua il progetto di azione nazionale, fondando la sua scuola privata, *al-Madrasa al-'Ahlīyya*, in cui lavora in qualità di direttore e insegnante per circa dodici anni.

L'interesse di Dāwūd per la salvaguardia dell'istruzione tradizionale non si limita solo alla scuola privata: nel 1348/1930 viene nominato membro del Comitato del sistema scolastico nel Marocco settentrionale (*Lajnat tanzīm l-ta'lim bi šamāl l-maghrib*), in opposizione alle politiche dell'istruzione imposte dal protettorato francese e spagnolo.



Muḥammad Dāwūd nel 1928, a Ceuta

Si impegna nella produzione giornalistica di articoli, sia a livello internazionale (per, ad esempio, il quotidiano Egiziano *al-Ahrām*), sia a livello nazionale, quando nel 1351/1933 fonda una delle prime riviste arabe marocchine di stampo nazionalistico, *al-Salām*.

Dopo l'indipendenza, riceve varie nomine dal Re Muḥammad V Ben Yūsuf, come quella di rappresentante del Consiglio nazionale consultivo (*al-Majlis al-Waṭanī al-Istišārī*), e direttore della Biblioteca Reale di Rabat (*al-Ḥizāna al-Malakiyya bi l-Ribāt*), nel 1388/1969, sotto il regno di Ḥasan II.

Muore nella sua città natale, a Teṭūān, nel 1404/1984.

Tra le opere più importanti, ricordiamo:

- *'Alà Ra's al-Arba'īn* (A capo dei Quaranta) libro che contiene la sua autobiografia, largamente usata all'interno di questa tesi.
- *Tārīḥ Teṭūān* (La storia di Teṭūān) prima grande enciclopedia sulla storia di Teṭūān e del Nord del Marocco.

La vita di Muḥammad Dāwūd è stata registrata, dopo la sua morte, dalla figlia Ḥasnā', in particolar modo per il contributo politico che ha dato alla sua nazione. Queste informazioni sono raccolte nel

libro *‘Alà Ra’s al-Thamānīn, al-juz’ al-mukmil li mudhakkirāt al-ustādh Muḥammad Dāwūd* “*‘Alà Ra’s al-Arba‘īn*” (A capo degli Ottanta, il volume complementare delle memorie “A capo dei Quaranta” del professor Muḥammad Dāwūd).

4.

LA COLONIZZAZIONE FRANCO-SPAGNOLA DEL MAROCCO E LA RIFORMA DELL'ISTRUZIONE

La regione geografica del Marocco è stata, nel corso dei secoli, motivo di interesse per le potenze europee, soprattutto per la posizione strategica, e i benefici commerciali che si potevano trarre dal controllo delle sue coste mediterranee ed atlantiche.

Dopo una lunga serie di dispute sorte per la contesa di questo territorio tra Stati Nazione europei come Francia, Gran Bretagna, Spagna, Germania, il Marocco passò ufficialmente, nel 1330/1912, sotto un regime di protettorato francese, nelle aree costiere centrali e occidentali.

La Spagna confermò, da parte sua, l'occupazione politica e militare nella regione settentrionale.

La fine dell'indipendenza del Marocco, in realtà, fu sancita sei anni prima, quando con la Conferenza di Algeçiras il Paese venne di fatto subordinato alla finanza europea, e posto sotto un protettorato apparentemente internazionale.²¹²

I sultani 'Alawīti²¹³, dinastia tutt'ora reggente in Marocco, scesero a patti con le potenze europee, per mantenere l'ordine sociale, politico ed economico all'interno del proprio sultanato, il quale era

²¹² Fabei, Stefano, *Storia del Marocco moderno, dai protettorati all'indipendenza*, pp. 14-15

²¹³ Dinastia regnante in Marocco a partire dal 1076/1666, fino ad oggi. I sultani 'Alawīti sancirono un nuovo rapporto con i propri sudditi, poiché introdussero il titolo amīr al-mu'minīn (principe dei credenti), attribuito storicamente ai successori del Profeta Muḥammad, i quali dovevano assumere un ruolo di guida politica e religiosa per la società. I sultani 'Alawīti, affermando in questo modo una nobile discendenza, consolidarono l'autorità sultanale con la funzione califfale di guida religiosa. Ciò sarà fondamentale per l'unione nazionale del Marocco, Paese etnicamente e linguisticamente vario, poiché tutti i suoi abitanti si unirono sotto la guida della dinastia 'Alawīta nella lotta per l'indipendenza. (De Poli, Barbara, *Dal sultanato alla monarchia: fondamenti ideologici e simbolici del Marocco post-coloniale*, pp. 1-2)

già stato minacciato dai dissidenti del *Bilād al-Sība*,²¹⁴ dal graduale aumento della povertà dei contadini e del sottoproletariato urbano, e dall'arricchimento della classe borghese commerciante.

Il debito pubblico continuava ad aumentare, fino a quando il sultano 'Abdel Ḥafīz,²¹⁵ dopo aver sconfitto il fratello 'Abdel 'Azīz²¹⁶ nell'assedio di Fes del 1329/1911, con il sostegno del generale francese Monier, firmò il trattato che ufficializzava l'inizio del protettorato.

A seguito della Convenzione di Fes del 30 marzo 1330/1912, venne stipulato nello stesso anno l'accordo franco-spagnolo del 27 novembre, per definire un'area di circa ventotto mila chilometri quadrati, sottoposta al protettorato spagnolo.

A ciò fece eccezione la città di Tangeri; la convenzione di Parigi del 1341/1923 ne sancì infatti uno statuto internazionale: la zona venne affidata all'autorità di un rappresentante del sultano, chiamato *mandūb*.

Nonostante entrambe le potenze colonizzatrici, francese e spagnola, avessero instaurato delle politiche molto simili sull'amministrazione del proprio regime di protettorato, la Francia si presentava molto più motivata nel mantenere un dominio saldo in Marocco, per ragioni economiche, finanziarie e geografiche. Così facendo, avrebbe infatti portato a termine la colonizzazione del Nord Africa, iniziata nel 1245/1830 con l'occupazione dell'Algeria, e continuata nel 1298/1881, imponendo il protettorato in Tunisia.²¹⁷

²¹⁴ Il Paese della ribellione: l'insieme delle regioni di maggioranza berbera, in cui vivevano tribù che non avevano ancora riconosciuto l'autorità del sovrano

²¹⁵ 'Abdel Ḥafīz Ben al-Ḥasan (1291/1875 - 1355/1937), rivestì in Marocco la carica di Sultano dal 1326/1908 al 1330/1912, quando abdicò a favore del suo fratello minore 'Abdel 'Azīz

²¹⁶ 'Abdel 'Azīz Ben al-Ḥasan (1294/1878 - 1361/1943)

²¹⁷ Fabei, *Storia*, p. 15

4.1 La *mission civilisatrice* francese

La Spagna si limitò a colonizzare il Nord del Marocco attraverso una politica basata principalmente sull'imposizione di tasse. Stabili, inoltre, un sistema di amministrazione che affiancava quello indigeno, composto da piccoli funzionari che avrebbero guidato le autorità locali, e fornito a quelle coloniali informazioni ed aggiornamenti sull'organizzazione amministrativa e giudiziaria del Paese, sui movimenti degli ordini religiosi e delle confraternite, sulla situazione delle risorse interne, dell'agricoltura, eccetera.²¹⁸

La Francia, da parte sua, mise in atto, a partire dal 1912, un vero progetto di *action morale*: un programma di penetrazione politica e culturale.

Il sistema scolastico marocchino divenne ben presto un canale di istituzionalizzazione e francesizzazione. In altre parole, il Protettorato francese rese l'istruzione un'arma politica che potesse favorire la completa conquista del Marocco.

Il Residente Generale francese, il Maresciallo Lyautey,²¹⁹ promosse questo progetto quando, a partire dal 1913/1931, istituì il Servizio dell'Insegnamento, gettando le basi politiche dell'istruzione degli indigeni in Marocco.²²⁰

Il reale obiettivo di queste politiche era disunire la popolazione marocchina dal punto di vista socioculturale, attraverso la promozione di sistemi scolastici differenti che avrebbero categorizzato il singolo cittadino all'interno di classi sociali e gruppi etnici.

Gli obiettivi vennero espressi in maniera chiara dal Direttore dell'Educazione in Marocco Georges Hardy²²¹ quando, nel 1938/1920, tenne un congresso a Meknès, per aggiornare un gruppo di ispettori civili, e fornire loro le direttive necessarie per realizzare gli obiettivi politici della Residenza.²²²

²¹⁸ Fabei, *Storia*, p. 21

²¹⁹ Louis Hubert Gonzalve Lyautey, generale francese, 1270/1854 - 1352/1934

²²⁰ De Poli, Barbara, *Cultura e Nazionalismo*, p. 118

²²¹ 1301/1884 - 1391/1972

²²² 'Abdel Jābirī, Muḥammad, *Aḍwā' 'alā muškil l-ta'īm bi l-Mağrib*, 18

All'interno di questo discorso, è possibile comprendere come queste politiche si fossero basate sulla strumentalizzazione dell'insegnamento scolastico, per disunire la popolazione indigena, dal punto di vista politico, sociale e culturale:

“Depuis 1912, le Maroc est passé sous le Protectorat de la France; il est devenu, en fait, terre française. Bien qu'il subsiste, sur ses confins, des résistances dont vous et vos frères d'armes éprouvez durement la vigueur, on peut dire que, pour l'ensemble du pays, la conquête militaire est accomplie. Mais nous savons, nous autres Français, que la victoire des armes ne contient pas toute la victoire: la force fonde les empires, mais ce n'est pas elle qui les fait durer; les têtes se courbent devant les baïonnettes, mais les cœurs continuent à nourrir la haine et le désir de vengeance; il faut soumettre les âmes après avoir vaincu les corps, et, si cette tâche est moins éclatante que l'autre, elle est tout aussi difficile et souvent plus longue.”²²³

Gli animi della popolazione devono, quindi, essere sottomessi da una netta suddivisione della società in gruppi etnici, distinti tra loro. Questo programma venne realizzato marcando dei modelli identitari differenti, attraverso la diversificazione dell'istruzione scolastica.

Il nuovo sistema scolastico distribuirà, di fatto, le comunità locali all'interno di una nuova gerarchia sociale, facilmente manovrabile dalle autorità coloniali.

La popolazione indigena marocchina venne, in questo contesto, suddivisa in due gruppi etnici principali, ai quali si aggiunge un terzo gruppo, composto dai cittadini europei (Italiani, Francesi, Spagnoli, Tedeschi, Greci), i quali, secondo Georges Hardy, avrebbero dovuto allo stesso modo essere uniformati, e quindi francesizzati, attraverso dei programmi scolastici di tipo metropolitano ed europeo;²²⁴ le altre due comunità sono le seguenti:

- la comunità israelitica, composta per gran parte da ricche famiglie, che da secoli detenevano il monopolio delle più importanti attività commerciali del Marocco. Solo una piccola parte di loro

²²³ Hardy, Georges, *Le Problème Scolaire au Maroc*, 5

²²⁴ Ibidem, p. 11

viveva in condizioni di miseria all'interno dei *mellah*,²²⁵ per questi motivi, il Protettorato francese garantì alla comunità israelitica un'educazione filo europea, in lingua francese, presso le scuole israelitiche. Questi istituti valorizzavano anche la storia e la cultura ebraica (con l'insegnamento, ad esempio, della lingua ebraica) in maniera da costruire un'identità completamente separata dal resto della popolazione marocchina, trasformando le loro abitudini, e rinnovando la vita fisica e morale di questa comunità.²²⁶

Queste scuole sorsero nelle città del Marocco a partire dalla seconda metà del XIX secolo, dal 1280/1864, quando il sovrano del tempo Muḥammad Ben 'Abdel Raḥmān²²⁷ pubblicò il decreto *al-Ḥurrīya li l-yahūd*,²²⁸ nel quale si riservava a questa minoranza un trattamento dignitoso, per permetterle di affermare *al-Rābiṭa al-Isrā'īliyya al-Ālamīyya*.²²⁹

Le prime scuole israelitiche vennero aperte a Tangeri (1278/1862), L'arā'īš (1294/1878) e Fes (1299/1882).

Le autorità francesi, quindi, non fecero altro che incoraggiare e proteggere l'istruzione israelitica, che risulta essere ancora oggi uno dei più prosperi modelli di educazione scolare in Marocco;²³⁰

- la comunità di indigeni arabo-berberi, ai quali si scandisce una doppia origine, o araba o berbera; ciò che le unisce è tuttavia la fede islamica, che viene condivisa, come è stato illustrato nel capitolo 1, da tutti i popoli musulmani, secondo uguali valori etici e sociali.

Le politiche del Protettorato francese promossero a favore di questa comunità di indigeni (l'effettiva maggioranza della popolazione locale) modelli di educazione scolastica differenti, basati su una suddivisione in classi sociali.

²²⁵ quartiere ebraico

²²⁶ Hardy, *Problème*, p. 18

²²⁷ Muḥammad IV al-'Alawī, 1224/1810 - 1290/1873

²²⁸ "Libertà agli Ebrei"

²²⁹ Alleanza Israelitica Mondiale

²³⁰ 'Abdel Jābirī, *Aḍwā'*, pp. 15-16

Queste scuole incoraggiavano un tipo di insegnamento generalmente pratico, per apprendere un certo mestiere utile allo sviluppo economico locale, senza sconvolgere le abitudini quotidiane né i valori morali:

“...vivifier sans déraciner, éclairer sans dépayser, et laisser en eux l’impression que nous voulons leur bien au moins autant que le nôtre...”²³¹

Questo obiettivo venne realizzato attraverso il mantenimento delle più importanti discipline tradizionali della cultura arabo-islamica, come lo studio del Corano, del *ḥadīth*, e della lingua araba.

La conservazione dello spirito religioso all’interno delle scuole era vista dalla Francia come un’importante necessità, affinché si potesse mantenere un rapporto di fedeltà tra Governo e popolo.

Introdurre l’approccio laico nell’educazione degli indigeni avrebbe, infatti, sradicato completamente la popolazione locale, accendendo il fuoco per una possibile rivoluzione.

Per questi motivi, da parte dei Francesi non si mossero delle politiche apparentemente a sfavore dell’istruzione originale, che continuò ad essere praticata nelle scuole coraniche e all’interno dell’università al-Qarawiyyīn.

Essa subì tuttavia delle piccole modifiche, affinché le autorità coloniali potessero esercitare una forma di controllo in tutti gli istituti d’istruzione presenti nel Paese.²³²

La comunità musulmana arabo-berbera del Marocco venne suddivisa in una gerarchia sociale, determinata da due modelli principali di educazione scolastica: un insegnamento per l’élite, e un altro per le classi popolari.

In linea generale, per tutta la popolazione arabo-berbera, Georges Hardy promosse un’educazione dalle tendenze essenzialmente pratiche, in cui l’allievo assimilava rapidamente le

²³¹ Hardy, *Problème*, p. 8

²³² ‘Abdel Jābirī, *Aḍwā*’, pp. 23-25

competenze, “per vedere maturare i frutti che avrebbe potuto coltivare da solo, ma che, grazie al sostegno dei Francesi, sarebbero stati più abbondanti”.²³³

Questo sistema didattico contribuì a fissare ciascun ragazzo delle nuove generazioni all'interno di un'unica e sola realtà sociale.

Il figlio del *qādī* sarebbe diventato un *qādī*, così come il figlio del contadino non avrebbe potuto essere altro che un contadino.

L'élite sociale era formata da: membri del *Maḥzan*,²³⁴ aristocratici, *šurfa*,²³⁵ 'ulamā', la classe borghese industriale, la classe commerciante, proprietari terrieri.²³⁶ A questi, i Francesi riservarono una specifica educazione elementare, presso le scuole dei “Figli dei Notabili” (*Madāris abnā' al-A'iyān*), a pagamento, fondate nel 1334/1916.

Queste scuole vennero riservate, per l'appunto, agli aristocratici, ovvero una classe sociale che, il Direttore dell'Istruzione del Marocco, descrive come:

“...une aristocratie cultivée, raffinée même, mais arrêtée dans son développement intellectuel par l'emprise des disciplines toutes médiévales et menacée dans son existence matérielle par des méthodes économiques que sa nonchalance a jusqu'ici négligées;...”²³⁷

L'istruzione, in questi istituti, prevedeva lo studio di varie discipline suddivise tra insegnanti arabi (lingua araba, religione) e altri francesi (lingua francese, matematica, storia, impostata per ispirare ai bambini la lealtà nei confronti della Francia). Le scuole prevedevano normalmente un numero di cinque classi, che venivano preparate al fine di ottenere il certificato di studi primari.

²³³ Hardy, *Problème*, p. 14

²³⁴ Sistema strutturato a fasce concentriche di autorità e potere, crescenti in prossimità del fulcro centrale, costituito dal Sultano. Fanno parte del *Maḥzan* l'esercito, i burocrati, le classi di 'ulamā', i notabili, le confraternite religiose. Queste autorità, che agivano all'interno del territorio marocchino con una rispettiva autonomia, mantenevano gli equilibri politici del Paese attraverso continue forme di negoziazioni, tra loro e il Sultano, in particolar modo nel controllo della situazione all'interno delle regioni della dissidenza (De Poli, Barbara, *Dal sultanato alla monarchia: fondamenti ideologici e simbolici del Marocco post-coloniale*, 4)

²³⁵ Nobile, sceriffo, titolo dei discendenti di Maometto

²³⁶ Marty, Paul, *Le Maroc de Demain*, p. 85

²³⁷ Hardy, *Problème*, p. 14

L'esame finale consisteva in tre prove scritte: Francese, Arabo e matematica, e cinque prove orali: Francese, Arabo, geografia, cultura generale e matematica.²³⁸

Il Generale Lyautey inaugurò nel 1332/1914 i Collegi Musulmani, degli istituti di formazione secondaria che rappresentavano la continuazione delle scuole dei figli dei Notabili. I primi che vennero fondati furono il Mūlay Idrīss di Fes, e un altro collegio a Rabat.

L'insegnamento secondario preparava la giovane élite musulmana a ricevere una cultura generale, al fine di adattarsi alla vita marocchina contemporanea.

Si fornivano agli studenti delle conoscenze sulla civiltà europea, in maniera da contribuire allo sviluppo morale del proprio Paese, e ad orientarlo verso un nuovo destino.

Le lezioni impartite dai collegi musulmani prendevano spesso un carattere politico, per assimilare delle conoscenze di immediata applicazione; gli studenti avrebbero costituito una nuova classe di diplomatici, agenti delle finanze, funzionari giudiziari, dalle qualità utili, e non "pensanti".²³⁹

Il tipo di cultura che venne tuttavia promosso non doveva sradicare gli indigeni dalle proprie origini e tradizioni; per questo è possibile riassumere l'educazione di questi collegi come: cultura musulmana, istruzione francese.²⁴⁰

Le autorità del Protettorato francese giustificarono una miglior qualità di istruzione riservata all'élite locale, piuttosto che universalizzarla alla comunità di indigeni nel suo complesso, elencando alcune motivazioni di carattere pedagogico, politico e sociale.

Sostenevano, ad esempio, che i figli degli aristocratici fossero intellettualmente più brillanti e svegli, oltre a disporre di più tempo da dedicare allo studio; le famiglie ricche, miravano a garantire un'educazione accurata ai propri figli, perché occupassero importanti funzioni amministrative, commerciali, al cospetto del Sultano.

²³⁸ De Poli, *Cultura e Nazionalismo*, pp. 125-126

²³⁹ De Poli, *Cultura e Nazionalismo*, p. 129

²⁴⁰ Marty, *Le Maroc*, pp. 86-87

Infine, per la divergenza di “razze” di cui il Marocco era formato, non sarebbe stato possibile raggruppare tutti i suoi abitanti all’interno di un’unica scuola, per un’istruzione *passe-partout*,²⁴¹ al contrario, era necessario classificarli a livello etnico e sociale, per mantenere nette le differenze tra loro.

Il vero obiettivo politico nel riservare un modello di acculturazione migliore all’élite, si traduce in realtà con la necessità di formare una classe ristretta di aristocratici marocchini, modernisti e francofoni, che sostenessero la politica coloniale.

Si può notare, quindi, che l’imposizione della lingua e della cultura francese, considerata da Parigi una misura necessaria per la conquista del territorio e delle anime della gente, seguì dei criteri unicamente ideologici,²⁴² che non miravano né a francesizzare, né a uniformare la comunità marocchina, bensì a dividerla profondamente, tanto da essere politicamente e socialmente percepibile ancora oggi.

Alle classi sociali inferiori, quali cittadini proletari, artigiani, negozianti, piccoli agenti dell’amministrazione e dell’economia pubblica, si riservarono altre tipologie di educazione, fondamentalmente popolari, rappresentate dalle scuole franco-arabe.

Questi istituti si indirizzarono alle classi sociali più basse, “à une masse pauvre et profondément ignorante”,²⁴³ a cui si proponevano diversi tipi di specializzazione professionale, in base all’ambiente economico di riferimento.

Era, quindi, un’istruzione semplice e pratica per i figli degli artigiani, dei commercianti urbani, dei contadini e dei pescatori, che non li allontanasse dalla tradizione della propria famiglia, ma che li aiutasse a perfezionare i metodi e i modi di produzione. Si imponeva, in pratica, un’identità sociale.²⁴⁴

²⁴¹ Ibidem

²⁴² De Poli, Barbara, *Francisation et arabisation au Maroc: l’identité linguistique entre enjeux symboliques et idéologiques*, p. 4

²⁴³ Hardy, *Problème*, p. 15

²⁴⁴ Marty, *Le Maroc*, p. 84

I programmi didattici delle scuole franco-arabe comprendevano le stesse discipline studiate dagli istituti per i figli dei Notabili, ad eccezione dell'insegnamento del francese, che, in questo caso, assumeva un carattere molto più pratico, volto a soddisfare le esigenze della vita quotidiana; queste scuole furono espressione delle abitudini giornaliere, e miravano costantemente a stimolare e orientare le ambizioni dei giovani.

Per questi motivi, certe materie, come storia e/o letteratura araba, vennero soppiantate, totalmente o parzialmente, da programmi di apprendistato e tirocini, affinché si formassero dei veri e propri operai.²⁴⁵

In linea generale, l'insegnamento della storia, e in particolar modo quella dell'Europa e della Francia, veniva proposto in maniera limitata anche nei confronti dell'élite marocchina. L'obiettivo era chiaramente quello di esaltare la storia della nazione francese; allo stesso tempo, era necessario omettere dai programmi scolastici tutti quegli avvenimenti storici che avrebbero potuto movimentare uno spirito critico tra la gente.

Conoscere gli ideali e i principi della Rivoluzione Francese e/o Americana, ad esempio, avrebbe portato il popolo marocchino a sviluppare una maggiore consapevolezza sui veri obiettivi delle politiche colonialiste, spingendolo a reclamare i propri diritti.

Per questi motivi, l'educazione generale degli indigeni trascurava tutte quelle nozioni che avrebbero potuto danneggiare gli equilibri tra autorità e popolo, e alterare i benefici delle politiche francesi.²⁴⁶

Un altro elemento che chiarisce meglio l'obiettivo delle politiche coloniali, fu il divieto di garantire la possibilità di studiare all'estero: sia nei confronti della Francia, poiché lo studente sarebbe entrato in contatto con i principi e gli ideali rivoluzionari europei, sia nei confronti del

²⁴⁵ Marty, *Le Maroc*, p. 148

²⁴⁶ De Poli, Barbara, *I musulmani del terzo millennio, Laicità e secolarizzazione nel mondo islamico*, p. 163

resto del mondo arabo, in particolare del Mašriq,²⁴⁷ in cui si stavano diffondendo, all'epoca, le tendenze liberalistiche di autocoscienza promosse dalla *Nahḍa al-‘arabīyya*.²⁴⁸

Il percorso di formazione destinato alle classi indigene popolari si suddivideva in due stadi principali: il primo era rappresentato dalle scuole elementari ordinarie (*al-Madāris al-ibtidā‘iyya al-‘amma*); queste fornivano ai bambini un'orientamento generale, e gettavano le basi per imparare un certo mestiere.

Al secondo stadio, vi erano le scuole professionali (*al-Madāris al-ḥirafīyya*), nelle quali si metteva in pratica il vero apprendistato, conferito a specifiche istituzioni e ateliers posti sotto il controllo degli istituti stessi e quindi delle autorità.²⁴⁹

Si riassume di seguito la suddivisione delle scuole franco-arabe per gli indigeni marocchini, in base all'ambiente economico in cui esse sorgevano:

- le scuole urbane (*al-Madāris al-ḥaḍāriyya*), si indirizzavano alle classi popolari residenti in città, principalmente al proletariato; basate sull'apprendistato manuale, miravano a formare nuovi operai soprattutto nel settore edile;

²⁴⁷ ‘Abdel Jābirī, *Aḍwā‘*, p. 25

²⁴⁸ Questo progetto non prevedeva soltanto il divieto di emigrare dal Marocco verso l'Europa e/o il Medio Oriente; dalle memorie dell' *‘ālim* marocchino ‘Abdallah Guennūn, il quale non fu in grado di raggiungere il Medio Oriente, dopo aver lasciato Fes nel 1330/1912. Egli parla anche di un'azione di censura compiuta dalle forze del protettorato affinché non giungessero in Marocco (e in tutto il Maghreb francese) i principi rivoluzionari di riforma e indipendenza che si stavano diffondendo nel resto del Medio Oriente, per mano di nuove correnti artistiche, generi letterari, e la pubblicazione di giornali e riviste.

Con l'espressione *al-nahḍa al-‘Arabīyya* si intende un movimento di rinascita sociale, politica e letteraria, che si concretizzò nella società arabo-islamica attraverso un processo lento e graduale, a partire dalla fine del XVIII secolo.

In certe aree si preferisce chiamarlo *iṣlāḥ* (riformismo) oppure *tanwīr* (illuminismo); in qualsiasi caso, questo movimento implicò la grande volontà di rinnovare tutti i campi della civiltà arabo-islamica. Importante fu il fermento culturale, poiché i letterati arabi cercarono, non senza difficoltà, di liberarsi del passato e di adeguarsi alle nuove esigenze del mondo moderno, e di “cimentarsi anche i quei settori nei quali i loro predecessori non avevano rivelato alcuna congenialità”, come la sperimentazione del romanzo, di correnti artistiche come il realismo, il verso libero, e la diffusione di giornali e riviste.

(Camera d’Afflitto, Isabella, *Letteratura Araba Contemporanea, Dalla nahḍa a oggi*, pp. 19-20)

²⁴⁹ Hardy, *Problème*, p. 16

- le scuole agrarie / di quartiere (*al-Madāris al-fallāḥiyya / al-qarawiyya*), accoglievano le classi popolari delle campagne limitrofe ai grandi centri urbani. Provviste di giardini e vivai, miravano all'apprendimento manuale dell'agricoltura e dell'allevamento;
- le scuole marittime (*al-Madāris al-baḥriyya*), che orientavano gli studenti alla pesca e alla navigazione²⁵⁰ nel caso in cui la città fosse sorta nei pressi di una zona costiera;

È necessario ricordare che la costruzione di questi istituti si concentrava principalmente nelle regioni più urbanizzate e nelle grandi capitali (per un numero di strutture che rimaneva, tuttavia, limitato) perciò la maggior parte delle zone di campagna (dove si concentrava la maggioranza della popolazione indigena marocchina) rimase esclusa da queste politiche.

Ciò provocò l'aggravarsi dell'analfabetismo, problema che sussiste ancora oggi in alcune aree del Marocco continentale.

Alla fine degli anni Quaranta, i giovani marocchini scolarizzati rappresentavano all'incirca l'1%; all'indomani dell'indipendenza la percentuale salì all'11%, rimanendo comunque un numero molto basso.²⁵¹

Il sistema scolastico coloniale in Marocco fu il risultato di una grande attività di ricerca storica, geografica e culturale, compiuta dalle autorità francesi sul territorio marocchino dalla fine del XIX secolo, per studiare da vicino sia gli abitanti locali, e classificarli secondo criteri etnici e sociali, sia l'ambiente dal punto di vista geografico, per suddividerlo in base ai profitti economici.

A ciò si aggiunse l'investimento di grandi somme di capitali, e gli sforzi compiuti dai funzionari e dai professori stessi che, incaricati dalle autorità del protettorato, dovevano applicare in maniera efficace questi programmi didattici, secondo le direttive e gli obiettivi delle politiche coloniali.

²⁵⁰ Hardy, *Problème*, p. 15

²⁵¹ De Poli, *Francisation*, p. 5

“Il ne suffit donc pas de bâtir des programmes, il faut être sûr qu’on pourra les appliquer. Il nous faut, d’abord, de l’argent, beaucoup d’argent, mais ce n’est pas à vous que je puis en demander, et je préfère réserver à cet égard mon éloquence pour d’autres auditoires.

Il nous faut un personnel enseignant de tout premier ordre, bien préparé à sa tâche, cultivé, désireux de se perfectionner sans cesse, dévoué et dominé, entraîné par des manières d’apôtres. Mais c’est là mon affaire, et je me contente de signaler que le meilleur des programmes ne vaut jamais un bon maître.”²⁵²

I processi di suddivisione e classificazione etnico-sociale della popolazione indigena marocchina in base al sistema scolastico non si fermarono qui.

Nel 1348/1930 si annunciò, infatti, una nuova pratica del progetto coloniale, che mirava ad un’ulteriore separazione etnico-culturale tra i Marocchini arabo-berberi.

Ciò è rappresentato dal *zahir* berbero,²⁵³ e la fondazione di scuole franco-berbere. L’obiettivo era formare una generazione di Berberi completamente disconnessa dal patrimonio culturale ed artistico arabo-islamico da un lato, e colma, dall’altro, dei valori culturali e civili cristiani della Francia e dell’Occidente in generale.²⁵⁴

Ciò venne realizzato attraverso dei programmi didattici che costruivano un’identità berbera separata da quella araba, dal punto di vista linguistico (attraverso la promozione e l’insegnamento della lingua berbera), culturale, artistico e storico, collegando, ad esempio, la storia della popolazione berbera a quella cristiana occidentale.

Le scuole franco-berbere vennero costruite nelle regioni di maggioranza berbera. Nella maggior parte dei casi si trattava di contesti desertici e rurali, nei quali l’influenza del sistema scolastico ufficiale non si era ancora manifestata.

Per questi motivi, il *zahir* berbero non solo causò una spaccatura etnico-culturale degli indigeni marocchini, ma consentì alle autorità coloniali francesi di estendere la propria influenza anche al di fuori delle grandi città.

²⁵² Hardy, *Problème*, p. 22

²⁵³ decreto berbero

²⁵⁴ ‘Abdel Jābirī, *Aḍwā’*, pp. 28-29

Gli obiettivi espressi nel discorso di Georges Hardy vennero raggiunti con successo. La struttura dell'istruzione scolare rimase in piedi per tutta la durata del protettorato francese in Marocco, dal 1330/1912 al 1375/1956, anno dell'indipendenza.

Le scuole per i figli dei Notabili contribuirono alla formazione di una classe sociale d'élite, che funzionasse da intermediario tra governo e popolo, e collaborasse quindi con le autorità del protettorato.

L'élite fu di fatto quella parte del popolo marocchino che subì il più forte processo di trasformazione culturale ed identitaria dal punto di vista sociopolitico, poiché questa classe poteva godere delle cariche amministrative e politiche dal prestigio più alto, oltre alla protezione da parte degli occupanti colonizzatori;²⁵⁵ a questa trasformazione si affiancava quella culturale, con i processi di francesizzazione della lingua e della cultura.

Ciò cambiò completamente gli equilibri linguistico-culturali del Marocco, come accadde anche alle altre regioni nordafricane sottoposte alla colonizzazione francese, come Algeria e Tunisia.

Il francese divenne, infatti, la lingua delle classi potenti, della politica, della maggior parte delle discipline scolastiche, dei nuovi ambienti accademici.

Gli effetti di queste politiche sono fortemente percepibili al giorno d'oggi, poiché nella maggior parte delle città marocchine si trova una situazione di bilinguismo, in cui il francese risulta largamente diffuso e preferenziale, oltre a marcare l'identità sociale delle classi dominanti.²⁵⁶

All'indomani dell'indipendenza, il Marocco fece i conti con le conseguenze di queste politiche culturali francesi, che miravano a disunire la popolazione locale attraverso l'imposizione di diverse identità, culture e diritti, creando un fenomeno di segregazione socio-economica e culturale a favore dell'élite.

Nonostante i tentativi compiuti dalle personalità che guidarono il Marocco dopo l'indipendenza (i Sultani della dinastia 'Alawīta), per evitare disordini interni e guerre civili, è possibile riscontrare, al giorno d'oggi, delle tensioni interne, sia dal punto di vista sociale (quindi tra l'élite e il popolo), sia da quello culturale (tra arabi e berberi).

²⁵⁵ Boyle, *Modernization*, p. 128

²⁵⁶ De Poli, *Francisation*, p. 15

4.2 Le scuole coraniche durante la colonizzazione francese del Marocco

Nonostante le politiche francesi dell'istruzione scolastica si fossero sempre basate sulla conservazione dello spirito religioso, essenziale per la vita quotidiana e mantenere la fiducia della popolazione marocchina, esse si mossero allo stesso tempo per svaloriare il sistema didattico tradizionale, rappresentato dalle scuole coraniche, dalle *madāris*, e dagli istituti universitari islamici, come al-Qarawiyyīn.

Un progetto per sostenere la modernizzazione delle scuole coraniche, e attivare delle politiche che potessero fornire al *kuttāb* un orientamento nuovo e moderno, non faceva quindi parte delle politiche coloniali francesi. Anzi, l'obiettivo era proprio impedire tentativi e progetti di riforma interni alla società arabo-musulmana.²⁵⁷

Se, da una parte, le autorità coloniali volevano mostrare rispetto verso la religione islamica e la sua tradizione, crearono allo stesso tempo un vero rapporto di competizione tra il proprio sistema scolastico e quello tradizionale islamico.

L'obiettivo era spingere tutta la popolazione indigena (dall'élite al resto del popolo) a preferire, per i propri figli, gli istituti francesi loro riservati.

Questo andò chiaramente a danneggiare le scuole coraniche e l'insegnamento tradizionale che le caratterizzava. Esse infatti, non provviste di un'efficiente istituzionalizzazione e regolamentazione,²⁵⁸ non poterono reagire, in un primo momento, all'aggressività delle politiche francesi e ai nuovi modelli di educazione che queste imponevano.

Il sistema didattico coloniale francese veniva, di fatto, presentato come un modello moderno di educazione, utile non solo alla prosperità personale, ma anche allo sviluppo della Nazione;²⁵⁹ esso si basava su tre principi:

²⁵⁷ De Poli, *I musulmani*, p. 162

²⁵⁸ p. 79

²⁵⁹ Boyle, *Modernization*, p. 129

- il razionalismo, poiché era necessario sviluppare un approccio razionale, rigoroso e scientifico nello studio delle varie discipline, abbandonando quindi il metodo spirituale ed intuitivo dell'educazione islamica;
- l'universalità, secondo cui si chiedeva agli studenti di acquisire una base generale di conoscenze su tutte le aree, senza specializzazioni; al contrario, l'educazione islamica tradizionale (soprattutto nelle regioni del Maghreb) concentrava fin da subito gli alunni sullo studio mnemonico del Corano. L'ampliamento dei campi di applicazione del sapere sarebbe avvenuto nei successivi anni di studio;
- l'utilità, secondo cui si richiedeva che le conoscenze razionali venissero direttamente applicate per lo sviluppo della società. In realtà, questo rappresentava un obiettivo anche per l'educazione tradizionale arabo-islamica, in cui la scolarizzazione e la vita comunitaria devono influenzarsi a vicenda.²⁶⁰

Questi principi non furono, tuttavia, gli unici fattori che giocarono un ruolo definitivo nella competizione tra istituti francesi e scuole coraniche in Marocco.

Il declino dei *mssīd* si manifestò attraverso una completa azione di svalorizzazione del sistema scolastico tradizionale, realizzato anche per mezzo di una nuova organizzazione delle discipline.

Si può prendere qui l'esempio delle materie scolastiche insegnate nel Collegio Musulmano di Mūlay Idrīss di Fes, una delle prime scuole per l'istruzione secondaria dei figli dei Notabili, fondate dalle autorità francesi.

Come si è precedentemente affermato, le discipline si dividevano all'interno due grandi sfere: la cultura francese e la cultura arabo-musulmana.²⁶¹

- Cultura francese: l'obiettivo è far assimilare le basi di questa civiltà, attraverso discipline come lingua e letteratura (grammatica, studio di autori francesi e opere come la *Chanson de Roland*, storia, traduzione settoriale), storia (dell'antichità, dell'Islām, dell'Africa del Nord e della

²⁶⁰ Boyle, *Modernization*, p. 128

²⁶¹ Marty, *Le Maroc*, pp. 92-93

Francia), geografia (del Marocco, della Francia e delle sue colonie), matematica (aritmetica, geometria, trigonometria, eccetera) scienze naturali (zoologia, botanica, geologia, eccetera).

In linea generale, queste discipline venivano insegnate da professori francesi che avevano maturato una brillante formazione pedagogica. Essi si appoggiavano a metodi moderni per l'insegnamento, che portassero l'alunno a forti sensazioni di stupore nei confronti di tutto ciò che apparteneva alla Francia e alla sua storia.²⁶²

- Cultura araba: si mantenne, al fine di garantire l'assimilazione della cultura islamica. I docenti qui incaricati, marocchini, non godevano della stessa preparazione pedagogica conseguita dai professori francesi, e continuarono per questo a basarsi sui testi e i commentari classici descritti nel paragrafo 2.2; le discipline coinvolte furono: lingua e letteratura araba (quindi lezioni di grammatica con *al-Ajurrumiyya*, *al-Alfiyya*, eccetera), teologia musulmana, diritto musulmano (attraverso il supporto di testi come *Muḥtaṣar al-Ḥalīl*, *al-Tuḥfa*, eccetera). La lingua araba veniva, tuttavia, trattata con sufficienza, a pari di una lingua straniera come il tedesco e l'inglese; i periodi storici che venivano maggiormente approfonditi appartenevano all'epoca della decadenza.

Nel 1363/1944 subentrarono delle politiche per l'insegnamento negli istituti islamici, che stabilirono un forte dislivello tra queste due sfere culturali appena descritte. In particolare, le ore settimanali delle discipline studiate in arabo divennero esattamente la metà di quelle studiate in lingua francese.

L'unica scuola per le famiglie locali era la scuola franco-araba affiliata alla Direzione dell'Istruzione di Rabat, che tuttavia non oltrepassava la fase dell'insegnamento elementare, senza un limite specifico di età. Poteva quindi iscriversi un ragazzino di dieci, dodici o quindici anni. Poteva rimanerci per questo periodo, anche se si fosse iscritto quando era più piccolo, per ripetere due o più volte l'unico anno di studi.

Di arabo, aveva solo il nome. Le lezioni di arabo consistevano nello studio di alcune sūre del Corano, ma solo gli *ḥizb* “*subḥ*” e “*Amm*”. Tutto il resto degli insegnamenti avveniva in francese e secondo l'etica francese.

²⁶² ‘Abdel Jābirī, *Aḍwā*’, p. 46

Dopo molti anni, l'obiettivo del diplomatico era quello di diventare un postino, o il funzionario di qualche amministrazione. Ciò se era fortunato, nel vero senso della parola.

In qualsiasi caso, non sarebbe stato in grado di leggere una lettera scritta in arabo, come neppure scriverla. Non sarebbe stato in grado di leggere bene il francese, e raramente di capire ciò che era scritto.

Esatto, avrebbe ricevuto ordini oralmente. Per questo gli sarebbe spettato solo un impiego da subordinato.²⁶³

Il carattere discriminatorio di queste politiche linguistiche e scolastiche, portò delle conseguenze molto negative: nelle menti degli alunni si fissò un'immagine alterata della lingua e cultura araba, che contribuì a sviluppare sentimenti di disprezzo verso tutto ciò che è arabo, simbolo di una società feudale arretrata, la cui ideologia era entrata in declino.

Le inclinazioni stesse degli studenti iniziarono a orientarsi sempre più verso le discipline "francesi", ritenute più utili per un futuro lavorativo; lo stesso apprendimento della lingua francese risultava più facile di quello dell'arabo letterario.²⁶⁴

Il reale obiettivo del sistema scolastico francese, e delle politiche linguistiche ad esso correlate, era fissare nelle menti delle nuove generazioni un orientamento di tipo colonialista, basato su sentimenti di fedeltà e fiducia nella Nazione francese.

Le reazioni anti-arabe che si manifestarono tra le classi sociali marocchine produssero degli effetti, che sono ancora oggi visibili all'interno di alcuni ambienti intellettuali marocchini, nei quali la lingua araba continua ad essere rigettata.²⁶⁵

Inoltre, con l'imposizione di un nuovo sistema di governo e di amministrazione statale, basato sulla suddivisione in Ministeri (in arabo *al-Wizāra*), i cui rappresentanti erano degli impiegati amministrativi ufficiali, le classi religiose persero molta della loro autorità, soprattutto nel campo della legislazione e della giustizia. Per questi motivi, chiunque avesse scelto un'educazione tradizionale islamica all'interno del *mssīd* e degli istituti superiori e universitari, avrebbe aspirato ad

²⁶³ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, p. 89

²⁶⁴ De Poli, *Cultura e Nazionalismo*, p.131

²⁶⁵ 'Abdel Jābirī, *Aḍwā'*, pp. 45-46

un futuro lavorativo molto limitato, poiché anche qualifiche come *faqīh*, *qādi*,²⁶⁶ *mufī*,²⁶⁷ erano state fortemente marginalizzate dall'organizzazione sociale e politica del Paese.

Negli istituti islamici costruiti dal Protettorato, al contrario, la lingua francese veniva ritenuta il passe-partout per un futuro professionale molto più soddisfacente e concreto.²⁶⁸

In questo scenario, le scuole coraniche e tutti quegli istituti superiori ed universitari che rappresentavano l'insegnamento tradizionale, divennero sinonimo di una cultura in declino, incapace di garantire alla società moderna né un futuro, né i mezzi per poter far fronte alle nuove esigenze del Paese.

Le politiche che promuovevano la cultura e la lingua berbera del *zahīr* berbero, contribuirono a limitare la sfera di influenza dei *mssīd* anche nelle zone desertiche e di campagna, ovvero laddove le scuole francesi non avevano ancora posto la propria supremazia.

La situazione delle scuole coraniche e, più in generale, dell'insegnamento arabo-islamico tradizionale in Marocco, visse un momento di stallo e decadenza, successivamente all'attuazione delle politiche colonialistiche francesi del 1338/1920.

La mancanza di un sistema interno di istituzionalizzazione, di organizzazione, che coinvolgesse i programmi didattici, i metodi di apprendimento e la qualificazione degli insegnanti, non permise all'insegnamento nei *mssīd* di controbattere all'aggressività delle politiche colonialistiche.

Le scelte erano due: soccombere per sempre, o reagire una volta per tutte. In questo scenario, si mossero le riforme scolastiche del Movimento Nazionalista Marocchino.

²⁶⁶ giudice del tribunale sciaraitico

²⁶⁷ giureconsulto che emette il responso legale, *al-iftā'*

²⁶⁸ De Poli, *Cultura e Nazionalismo*, p. 131

4.3 Il movimento Nazionalista Marocchino

La concretizzazione di un movimento patriottico avvenne in Marocco a partire dal 1348/1930, periodo storico in cui gruppi e singoli individui riuscirono a mettersi in contatto per stabilire una linea d'azione comune; in realtà, dei protomovimenti nazionalisti già esistevano dai primi anni del protettorato.

I protagonisti delle prime forme di resistenza furono, analogamente alle altre esperienze coloniali del Nord Africa, soprattutto membri dell'intelligenza locale, i quali iniziarono a rigettare le politiche coloniali francesi.

Essi, di fatto, aprirono gli occhi di fronte ai veri obiettivi del "colonialismo illuminato", il quale, dopo vent'anni, non aveva fornito al Marocco dei risultati soddisfacenti, nel miglioramento delle condizioni economiche e sociali degli indigeni, soprattutto nei contesti rurali.

Il malcontento dell'élite nacque dal senso di discriminazione che questa classe percepiva sempre più, rispetto alla popolazione europea con cui conviveva: essi infatti non godevano di una piena libertà politica, né di associazione, né di riunione.

All'élite locale si aggregarono anche quei Marocchini che avevano combattuto per la Francia nella Prima Guerra Mondiale del 1332/1914 - 1336/1918, e avevano quindi conosciuto, da questa esperienza, il bello e il brutto della vita francese.²⁶⁹

Tutte queste componenti contribuirono allo sviluppo di una comune presa di coscienza per il desiderio di decolonizzazione, che maturò negli anni successivi.

Gli ambienti in cui si concretizzarono per la prima volta questi ideali furono le città di Fes, Rabat e successivamente anche Tangeri, in cui già dagli anni Venti si percepiva, nell'aria, il desiderio di indipendenza. Ciò perché i ceti mercantili intellettuali di queste capitali avevano espresso fin da subito un grande malcontento, nel vedersi privati dalle proprie cariche politiche, a favore dei cittadini stranieri.²⁷⁰

²⁶⁹ Fabei, *Storia*, pp. 56-60

²⁷⁰ *Ibidem*

Nel primo periodo di protettorato francese, gli esponenti che andarono a rappresentare il Movimento Nazionalista Marocchino, come ‘Allāl al-Fāssī,²⁷¹ Aḥmad Balāfrīj,²⁷² Muḥammad al-Wazzānī,²⁷³ e i due ‘ulamā’ le cui memorie autobiografiche sono state studiate in questa tesi ‘Abdallah Guennūn e Muḥammad Dāwūd, ebbero la possibilità di conoscersi l’un l’altro, di stringere amicizie, e aprire delle corrispondenze epistolari, oltre a organizzare incontri su scala nazionale.

Le necessità si assomigliavano in tutti i luoghi: l’arroganza del colonizzatore, il regime tirannico con cui il Protettorato straniero segue il suo metodo. Gli uomini del Protettorato, già da prima dell’occupazione, venivano disprezzati dai nobili e dagli uomini di fede, perché favorivano gli stranieri, e si erano scostati dal regime nazionale.

Furono quelli considerati di aver spianato la strada verso quest’avversità, preparando tutto il Paese a passare sotto il Protettorato. Perciò, chiunque fosse, non dettava agli altri il sentimento nazionale, né in una delle sezioni, né sud, né nord.

C’erano invece dei leali nazionalisti che operavano per il bene del proprio Paese. Si sarebbero dati fuoco per l’indipendenza e per eliminarne gli ostacoli; tutto in base alle proprie possibilità e ciò che era loro permesso di fare.²⁷⁴

²⁷¹ ‘Allāl al-Fāssī (1328/1910 - 1394/1974), figlio del *qāḍī* e *muftī* ‘Abdel Wāḥid, è stato il fondatore del Partito dell’Indipendenza *al-Istiqlāl* e leader del Movimento Nazionale marocchino. Nasce a Fes, e segue una formazione scolastica tradizionale; memorizza il Corano al *kuttāb*, e prosegue i propri studi all’università al-Qarawīyyīn. Inizia a comporre poesie all’età di quindici anni, motivo per cui verrà conosciuto con l’appellativo “poeta dei giovani” (*šā‘ir al-šabāb*). All’età di diciotto anni, si unisce ad un’organizzazione clandestina anticolonialista, e la propaganda si diffonde in tutto il Marocco. Viene arrestato dalle autorità coloniali a seguito delle manifestazioni pubbliche contro il *zāhīr* berbero del 1348/1930.

Durante la fase di studi universitari, abbraccia gli ideali della *salafīyya* che si erano diffusi nel Mašriq. Fonda, inoltre, i primi sindacati dei lavoratori intorno al 1353/ 1934, nelle città di Fes e Kénitra, come *Lajnat al-‘Ašra* (Il consiglio dei Dieci).

Tra le sue opere più importanti si ricorda: *al-Naqd al-Dhātī*, *al-Mağrib al-‘Arabī min al-ḥarb al-‘ālamīyya al-ūla ilā l-yawm*, *al-Dīwān* (raccolta di componimenti poetici), *Difā‘ ‘an l-waṭan*, *Kay la nansà*, *al-Madḥal li-‘ulūm al-Qur’ān wa l-Tafsīr*:

(Al-Fāssī, ‘Allāl, Dāwūd, Muḥammad, *al-Rasā’il al-Mutabādila bayn ‘Allāl al-Fāssī wa Muḥammad Dāwūd*, pp. 27-28)

²⁷² 1325/1908 - 1410/1990

²⁷³ 1327/1910 - 1398/1978

²⁷⁴ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, p. 69

Le prime forme di associazione che questi leader fondarono tra gli anni Venti e gli anni Trenta furono di carattere essenzialmente clandestino, e ciò spinse le autorità francesi a reagire con attività di censura, ma anche con repressioni e mandati di cattura, in particolar modo nella città di Fes e nel Nord del Marocco. Nel 1348/1930, ad esempio, si mosse una rivolta popolare da questa città, a seguito del piano di attuazione del *zāhīr* berbero.

Si riporta qui di seguito il racconto di ‘Abdallah Guennūn quando, durante un viaggio a Fes compiuto per entrare in contatto con ambienti rivoluzionari e anticolonialisti, fu spettatore della rivolta popolare anti-*zāhīr*:

Dopo una lunga attesa, venne comunicato che un’ordinanza sultaniale proveniente da Rabat sarebbe stata letta nella moschea al-Qarawīyyīn. [...] Gente di ogni classe sociale si radunò, sotto un’atmosfera elettrizzata che non avrebbe portato nulla di buono.

Venne letto il documento: una promessa minatoria, il disprezzo nei confronti di chi sosteneva questo movimento [...]; un ordine ai dotti e notabili di Fes, che non si lasciassero trascinare dalle briglie delle chiacchiere e delle menzogne che girano attorno all’argomento. Lo Stato se ne stava occupando intensamente, e non aspettava altro che tendere un agguato nei confronti di chi intorbidisce la pura sicurezza.

[...] Molta gente diceva: “Il *zāhīr* berbero stesso è stato emanato senza che Sua Maestà²⁷⁵ ne fosse a conoscenza, quindi senza che lo approvasse. Il popolo convenne nel dire che il discorso di al-Qarawīyyīn fosse stato un accordo tra il Gran Visirato e la Residenza Generale”.

Per questo i pionieri e i sovrintendenti del movimento non esitarono ad entrare in azione.

Si riunirono in piccole cerchie di notabili, aristocratici, *‘ulamā’* e nobili dei Giovani Nazionalisti di Fes. Dopo aver discusso sull’affare, decisero di presentare un’istanza a Sua Maestà il Sultano in cui disapprovavano il *zāhīr* e la politica berbera dal principio.

In generale, condannavano la politica estremista dei colonizzatori, la censura delle informazioni.

[...] Da parte dell’autorità locale, ci fu un eccesso di arresti nei confronti di alcuni esponenti nazionalisti e di notabili che avevano collaborato con questo movimento. Si aprirono delle inchieste: alcuni vennero imprigionati, altri giustiziati, tra cui Sīdī Muḥammad ben al-Ḥasan al-Wazzānī e Sīdī al-Hāšmī al-Fīlālī.

Apparentemente, le classi si sciolsero: di rado mi radunavo insieme ai miei fratelli, sempre in un luogo diverso.[...]

Una notte di questo periodo, lo zio Sīdī ‘Abdel Salām Guennūn, proprietario del mio alloggio, iniziò a dirmi che avrei dovuto tornare a Tangeri la mattina dell’indomani. Quando

²⁷⁵ al tempo, il Sultano era Sīdī Muḥammad V Ben Yūssef, 1327/1909 - 1380/1961

gli domandai perché, mi disse: “Non voglio che mio cugino tuo padre ‘Abdel Šamad mi dia la colpa se venissi arrestato e imprigionato”.²⁷⁶

L'anno 1930 segna il fallimento della politica berbera, e la nascita ufficiale del Movimento Nazionale Marocchino, che concretizzerà un piano di riforme, i cui obiettivi si tradurranno a partire dal 1363/1944 nell'indipendenza.²⁷⁷

In questo contesto, l'istruzione scolastica fu cruciale per la movimentazione popolare, e per la costruzione di un modello identitario arabo islamico, opposto all'occupazione straniera.

La popolazione locale aveva ormai aperto gli occhi sul sistema scolastico imposto dalla colonizzazione francese, ed era ormai convinta che l'istruzione ufficiale stesse operando unicamente a favore dell'ideologia della potenza governante, a suo beneficio economico e politico.²⁷⁸

Tutte le classi sociali marocchine nutrivano, infatti, un grande malcontento per l'istruzione e le scuole. La popolazione delle campagne era rimasta esclusa dall'istruzione coloniale francese, che si concentrava solamente nelle grandi città, e con un numero limitato di istituti.

Il risultato di questa selezione geografica fu che circa il 90% della popolazione totale, continuava a vivere nell'analfabetismo.

D'altra parte, anche l'élite marocchina locale si sentiva fortemente calpestata e discriminata; in qualità di classe alta e aristocratica, cominciò a comprendere come i diritti e i privilegi promessi dalla Residenza non fossero altro che illusioni, sia per quanto riguarda la limitazione della libertà di riunione, sia, nel contesto didattico, dall'impossibilità di avere accesso ai licei riservati agli Europei.²⁷⁹

I veri portavoce del desiderio di riforma, sostenuti poi dal resto del popolo, furono proprio gli studenti: giovani studenti che vissero, a Parigi, un graduale processo di sensibilizzazione al problema coloniale, sviluppando forme di aggregazione e di lotta per la riscoperta e tutela della

²⁷⁶ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhūr*, pp. 81-83

²⁷⁷ ‘Abdel Jābirī, *Aḍwā*, p. 32

²⁷⁸ Ibidem, p. 28

²⁷⁹ Ibidem, pp. 42-43

propria identità;²⁸⁰ in Marocco, ex allievi dei Collegi Musulmani, come quello di Rabat, ma soprattutto il Mūlay Idrīss di Fes, e studenti dell'università al-Qarawiyyīn, furono i primi all'interno del Paese, come 'Allāl al-Fāssī, che diffusero gli ideali riformisti salafiti, e rivendicavano un piano di riforme di natura nazionalistica che potesse soddisfare le richieste del popolo.

Tutte queste personalità, che quindi si mossero insieme in un contesto anticolonialistico e antifrancese, incoraggiarono un modello riformato di istruzione, in cui le basi del sistema scolastico moderno sarebbero state mantenute, opponendosi, in questo modo, sia all'intransigenza dei tradizionalisti, sia alle politiche discriminatorie della Residenza.²⁸¹

Ciò rappresenta, per la storia arabo-islamica, una vera e propria rivoluzione: i più importanti movimenti di indipendenza iniziarono a proporre, a livello scolastico, qualcosa di totalmente nuovo, in grado di rappresentare l'identità della popolazione marocchina e allo stesso tempo soddisfare le esigenze dell'epoca moderna del XX secolo.

Essi si staccarono, di fatto, dal modello tradizionale di educazione islamica che fino a quel momento era rimasto invariato, cristallizzato nello spazio e nel tempo;²⁸² i leader nazionalisti riconobbero la situazione di crisi e decadenza che l'istruzione tradizionale stava vivendo in Marocco, per la presenza degli istituti coloniali francesi: una competizione che il classico *kuttāb* non avrebbe mai potuto supportare.

Lo sviluppo di una presa di posizione a favore dell'insegnamento moderno è stata documentata da una serie di lettere che *'ulamā'* tra cui 'Allāl al-Fāssī, Muḥammad Dāwūd e 'Abdallah Guennūn si scambiarono durante la seconda metà degli anni Venti, quando, per motivi di censura, gli incontri su scala nazionale furono dichiarati illegali dalla Residenza.

I vari esponenti nazionalisti utilizzavano le lettere per comunicare, per aggiornarsi sui propri spostamenti e sulla situazione generale del luogo in cui si trovavano. Era senz'altro 'Allāl al-Fāssī colui il quale forniva al resto del gruppo le direttive per i nuovi piani di riforme e per la diffusione di certe riviste.

²⁸⁰ Fabei, *Storia*, pp. 58-59

²⁸¹ De Poli, *Cultura e Nazionalismo*, p. 149

²⁸² p. 12

La rivista settimanale che pubblicava tutte le rivendicazioni e richieste popolari legate all'ambito dell'insegnamento fu "L'Action du Peuple", fondata nel 1351/1933 da Ḥasan al-Wazzānī, e sostenuta a sua volta dalle associazioni degli ex allievi dei collegi musulmani.

Questo giornale acquisì molta notorietà, al punto da lanciare una serie di campagne politiche che nel 1352/1934 si concretizzarono, con manifestazioni di natura nazionalistica, come "La festa del Trono"²⁸³ organizzata per acclamare l'entrata del Sultano Muḥammad V a Fes, il 10 maggio 1352/1934, e la fine del suo periodo di segregazione a Rabat.²⁸⁴

Le preoccupazioni dei Francesi di fronte al successo dei movimenti nazionalisti, spinsero le autorità della Residenza a sopprimere qualsiasi forma di espressione; ciò non impedì tuttavia di svolgere l'azione nazionale nella clandestinità: i nazionalisti, si affrettarono a creare una struttura politica che li rappresentasse: il Comitato marocchino d'azione nazionale (*Kutla al-'amal al-waṭanī al-maġribiyya*).

Si riporta qui di seguito una lettera che 'Allāl al-Fāssī indirizzò ad 'Abdallah Guennūn nel 1355/1936, per parlare di alcuni punti del progetto di riforma scolastica a Tangeri, e l'eventuale atteggiamento da adottare in caso di una reazione intransigente da parte del commissario rappresentante del Sultano.²⁸⁵

All'eminente fratello e professore Sīdī 'Abdallah Guennūn,

oggi, l'insegne Sīdī 'Abdel Salām al-Wazzānī e il fratello Ben Tāwīt mi hanno recapitato la vostra lettera in cui richiedete un chiarimento in merito al decreto della scuola coranica, con riferimento al telegramma e al messaggio che mi avete inviato.

²⁸³ In questa manifestazione, il Sultano venne acclamato dalla folla, che urlava *Yaḥyā al-mālik* (Viva il Re!). Per la prima volta, il popolo marocchino chiamò Re il Sultano 'Alawīta, nomina che consegnerà ufficialmente il giorno dell'indipendenza, il 18 novembre 1375/1956. Questa iniziativa rappresentava inizialmente un gesto di rottura da parte degli indigeni colonizzati, e soprattutto dei nazionalisti, e di tutti coloro i quali volevano trasgredire ai protocolli del protettorato, il quale aveva fino a quel momento permesso solo l'utilizzo del termine Sultano. In questo modo, il nuovo Re del Marocco Muḥammad Ben Yūssuf V, divenne ben presto il simbolo dell'unità marocchina nella lotta anticolonialista. (De Poli, *Sultanato*, pp. 6-7)

²⁸⁴ Fabei, *Storia*, pp. 69-70

²⁸⁵ *al-mandūb*, secondo l'organizzazione amministrativa e politica delle terre marocchine poste sotto il protettorato spagnolo

Per quanto riguarda il telegramma, mi è giunto, grazie a Dio, con successo [...], ma il messaggio di cui parlate non mi è mai arrivato, magari è stato perso dalle poste.

In merito alla scuola, che progetto straordinario! E che bello sarebbe se l'azione e il decreto cui il commissario del *Maḥzan* ha fatto riferimento fosse all'interno delle scuole private,²⁸⁶ come quella del fratello Balāfrīj eccetera, ad eccezion fatta per le scuole coraniche come la vostra. Sì, se il commissario parla delle scuole coraniche, allora ditegli che in dialetto si chiamano *mssīd*, e in arabo classico *kuttāb*.

Le scuole coraniche, sono compatibili solo con questo tipo di istituti, che si occupano di insegnare il Corano, la lingua araba, la religione, come è noto in tutti i Paesi del Maghreb. Se si ostinasse ad affermare altro, allora scrivete alla Residenza Generale, che senza dubbio farebbe qualcosa per fermarlo. [...] Ebbene dopo la pubblicazione del decreto, abbiamo aperto una scuola a Ūjda, a Burkān, a Kènitra, eccetera, e vi riporto lo stesso discorso tenuto tra noi e le circostanze che non permisero a questo commissario di irrigidirsi; se lo facesse, allora tutti noi ci uniremmo contro la chiusura delle scuole coraniche, per il bene del Paese e della religione.²⁸⁷

‘Allal

Gli ideali nazionalisti si diffusero tra le masse analfabete del popolo grazie alle moschee, ed ai luoghi di quotidiano incontro per la preghiera,²⁸⁸ che divennero per questo dei centri di discussione, confronto e preparazione all'attività di propaganda.²⁸⁹

A queste si aggiunge anche la *zāwiya*, che esercitò allo stesso modo un ruolo di influenza politica per la formazione di una consapevolezza nazionale, nonché proclamare il *jihād*²⁹⁰ contro gli invasori.²⁹¹

Con l'intensificarsi dei sentimenti di rancore contro le autorità francesi del Protettorato, qualunque gran sapiente che si ritrovasse, alla fine degli anni Venti, ad impartire lezioni di Corano e/o *ḥadīth*, sia per grandi che per piccoli, non poteva evitare di presentare delle interpretazioni moderne che

²⁸⁶ *al-madāris al-ḥurra*, argomento del prossimo paragrafo

²⁸⁷ al-Aššāb, ‘Abdel Ṣamad, *Fī qalb al-ḥaraka l-waṭanīyya, Majmū‘a min l-rasā‘il muwajjaha ilà l-ustādh ‘Abdallah Guennūn*, p. 35, lettera numero 25

²⁸⁸ p. 12

²⁸⁹ Fabei, *Storia*, p. 60

²⁹⁰ azione, “sforzo” per far trionfare la volontà di Dio e migliorare sé stessi; può più generalmente essere tradotto con lotta. Nella storia dell’Islām, il *jihād* maggiore è la lotta interiore per essere in grado di realizzare la volontà di Dio; il *jihād* minore è lo sforzo militare per la difesa o l’espansione dell’Islām (Campanini, M., Mezran, K., *Arcipelago Islam*, p. 195)

²⁹¹ ‘Amrānī ‘Alawī, Muḥammad, *Dawr l-zawāyā fī ta‘īr al-jihād wa tawḥīdi l-maḡrib fī l-‘aṣr l-wasīṭ wa bidāyat l-‘aṣr l-ḥadīth*, pp. 5-6

avrebbero contribuito a diffondere l'autocoscienza nazionale, come successe al professor 'Abdallah Guennūn.

Ciò, tuttavia, non passò inosservato alle autorità coloniali, che a loro volta rispondevano pedinando i responsabili della propaganda, e definendoli nemici dello Stato:

Continuai ad insegnare presso la *zāwiya* al-Tijānīyya per circa cinque anni. Tra i vari *ḥadīth*, mi capitava di fare delle divagazioni in cui toccavo le attualità; mi intromettevo nella politica nazionale: la gente a quel tempo la vedeva così.

Questo portò a parlare delle autorità coinvolte. Alcune persone sospette cominciarono a frequentare i miei corsi; si tenevano aggiornati su ciò che dicevo a tal proposito, lo ingigantivano, e lo riferivano ai loro capi.

Accadde che l'ispettore dei prefetti, venuto a Tangeri da Fes, il quale aveva contribuito alla repressione avvenuta durante le manifestazioni e le proteste contro il *zahīr* berbero, si alzò e rimase in piedi. Invitò alcuni notabili appartenenti alla Tijānīyya, per dir loro: "Ogni giorno, all'interno della vostra *zāwīa*, corrono calunnie e diffamazioni allo Stato. E voi siete d'accordo con ciò?"

"Chi è stato?"

"Il vostro insegnante! È lui il nemico del Paese!"

"Il nostro insegnante è..." risposero "figlio di un nostro *ṣayh*, un uomo colto. Un discorso del genere non può essere partito da lui."

"Perché voi non lo conoscete!" disse. "Ora dovete assolutamente sollevarlo dall'incarico".

Non c'è bisogno di dire che la gente prese paura, poiché la maggior parte di loro era interessata a mantenere buoni rapporti con il *mutawallī*.²⁹²

Si trovarono di nascosto nella *zāwiya*, per incaricare alcuni domestici a riferirmi la questione, e di temerne le conseguenze. Mi dissero che la cosa migliore sarebbe stata scomparire per alcuni giorni, affinché sistemassero il problema.

Quando sentii questa notizia, sapevo che avevano provato imbarazzo a causa mia. Mi stancai di insegnare all'interno della *zāwiya*, in queste circostanze. Tagliai ogni tipo di rapporto.

La cosa strana è che vedevo mio padre nel sonno, che pian piano mi conduceva verso la *zāwīa* per poi scomparire. Lo vedevo dentro la sala, quando la lezione era pronta per iniziare.

Mi ordinava di cominciare senza di lui, mettendomi al centro del cerchio.

Ebbi questa visione svariate volte, e per un lungo periodo di tempo, dopo di che me ne andai. Tuttavia non mi lasciai impressionare, e non tornai.²⁹³

²⁹² esecutore amministrativo

²⁹³ Guennūn, *Dhikrayāt Maṣāhīr*, pp. 66-67

Nel 1934 il Comitato marocchino d'azione nazionale terminò l'elaborazione di un piano di riforme, intitolato “Le richieste del popolo marocchino”²⁹⁴.

Il testo, redatto prima in arabo e poi in francese, venne presentato al Sultano Sīdī Muḥammad V, al Residente generale Henry Ponsot²⁹⁵ e a Pierre Laval,²⁹⁶ capo del governo di Parigi.

Questo documento conteneva le rivendicazioni che erano già state espresse dalla rivista “L'Action du Peuple”, e che sarebbero presto diventate gli obiettivi del Movimento dell'unione marocchina.

Nel testo del programma si presentarono richieste di natura politica, come la libertà di stampa, di riunione e di associazione; natura economica, come l'abolizione di alcune imposte, la nazionalizzazione di risorse e mezzi di produzione locali.²⁹⁷

Sul piano sociale, molte proteste si sollevarono sulle incongruenze del sistema coloniale, che proponeva una scolarizzazione generalizzata, che non aveva portato nessun beneficio alla popolazione locale.

Si mossero delle denunce contro: la distinzione delle scuole su base classista, gli interessi politici ed economici che stavano alla base dell'istruzione ufficiale, l'impossibilità della popolazione indigena di essere ammessa a questi istituti, e il conseguente aumento dell'analfabetismo.²⁹⁸

Il programma di rivendicazione chiedeva una riforma del sistema scolastico, basata sui seguenti punti:

- istruzione elementare gratuita e obbligatoria, sia nelle città che nelle campagne, al fine di combattere il problema dell'analfabetismo. La scuola non doveva più essere considerata un privilegio accessibile a pochi.

La criticità di questa situazione può essere percepita leggendo alcune statistiche sul numero di iscritti ai vari tipi di istituti tra il 1338/1920 e il 1364/1945. All'epoca risultavano, sul totale di circa due milioni di bambini marocchini in età scolare, 7.000 iscritti alle scuole francesi, 23.270 marocchini frequentanti le scuole primarie a loro riservate (meno del 2% del totale), e 608 iscritti alle secondarie, di cui solo 30 studenti sarebbero riusciti ad ottenere il diploma di maturità.

²⁹⁴ *Maṭālib al-ša'b al-maḡribī*

²⁹⁵ 1293/1877 - 1382/1963

²⁹⁶ 1300/1883 - 1364/1945

²⁹⁷ Fabei, *Storia*, p. 73

²⁹⁸ De Poli, *Cultura e Nazionalismo*, p. 156

Allo stesso tempo, gli iscritti alle scuole europee, che nel complessivo rappresentavano un terzo della popolazione totale, erano 34.000, e 19.000 bambini erano gli ebrei iscritti agli istituti israeliti, i quali corrispondevano ad un trentasettesimo del totale degli abitanti.²⁹⁹

La riforma prevedeva il sostegno materiale dello Stato, per permettere alle famiglie di iscrivere i propri figli a scuola, senza alcuna distinzione sociale, abolendo, quindi, qualsiasi tipo di tassa e pagamento, in riferimento sia alle iscrizioni presso gli istituti francesi, sia al *'iwad*³⁰⁰ riservato mensilmente al *faqīh* della scuola coranica.

Il professor 'Allāl al-Fāssī esprime chiaramente le sue idee nazionalistiche a questo proposito:

“Questa non è una visione dell’epoca moderna: appartiene al Rinascimento Occidentale, precisamente alla Rivoluzione Francese, che stabilì i diritti dell’uomo, e rese l’istruzione l’enzima sociale di cui tutti devono nutrirsi.”³⁰¹

Il pensiero di 'Allāl al-Fāssī propone una ricontestualizzazione moderna di alcuni passi del Corano e detti del Profeta contenuti nelle raccolte di *ḥadīth*, per staccarsi definitivamente dall’organizzazione obsoleta delle scuole tradizionali, all’epoca in cui essa dipendeva solo dalle classi religiose e aristocratiche, ed escludeva tutto il resto del popolo.

“L’islām spinge ogni musulmano a studiare. Il Profeta disse: “la ricerca della conoscenza è un obbligo per ciascun musulmano³⁰²”. al-Ġazālī chiarisce le differenze che intercorrono tra vari *'ulamā'* che hanno interpretato la parola “conoscenza ('ilm)” [...]. Noi la intendiamo come nozioni e principi religiosi. Diciamo: “Il nostro Profeta usava la parola 'ilm affinché la praticassimo in tutte le epoche, in base alle necessità dell’enzima dell’istruzione pubblica. Possiamo limitarci a considerare ciò che disse: “Istruite i vostri figli, perché la loro generazione è

²⁹⁹ 'Abdel Jābirī, *Aḍwā'*, p. 36

³⁰⁰ p. 57

³⁰¹ al-Fāssī, 'Allāl, *al-Naqd al-Dhātī*, pp. 342-343

³⁰² *ṭalb l-'ilm farīda 'alā kulli muslim*, al-Ġazālī, *al-Munqidh min l-dīlāl*

diversa dalla vostra”. Ciò significa che l’istruzione obbligatoria deve conformarsi all’epoca in cui una generazione vive, e alle sue necessità...³⁰³”

- necessità di insegnare il Corano, la lingua araba, la religione islamica, storia e geografia del Marocco. Questa è stata la risposta alla situazione di marginalità in cui la lingua araba è stata riposta dal sistema scolastico ufficiale; veniva infatti insegnata, ricordiamo, come lingua straniera, poiché la maggior parte delle scienze e delle discipline venivano studiate in lingua europea, francese o spagnola.³⁰⁴

Anche in questo caso, ‘Allāl al-Fāssī esprime una chiara opinione su come doveva essere riformata la lingua dell’insegnamento:

“Si sa (per quanto riguarda l’educazione) che condurre all’interno di un paese un insegnamento con varie lingue, danneggia brutalmente la formazione dei ragazzi e il futuro culturale della nazione; si sa che rendere la lingua di studio una sola in tutte le parti del Paese, e in tutte le fasi dell’istruzione, è un dovere dello Stato. [...] Ricordo una frase che mi disse il mio caro amico Aḥmad Balāfirīj, quando era andato a Parigi e in Egitto per concludere i suoi studi “ La scienza... se la prendi con la tua lingua, la capisci, ma se la prendi con un’altra lingua, è lei che prende te”. [...] (Questa frase) si è fissata nella mia mente, per il significato profondo secondo cui la lingua influenza la formazione individuale e la conforma.”³⁰⁵

L’istruzione primaria e secondaria dovevano, quindi, essere condotte in una sola e unica lingua principale, la lingua araba. L’arabizzazione (*al-ta’rīb*) dell’istruzione fece parte del progetto di integrazione dell’educazione moderna a quella islamica: da un lato, bisognava essere pronti ad accogliere nei programmi di studio nuove discipline come le lingue straniere, la geografia, e riconoscere, dall’altro, la necessità di utilizzare una lingua che rispecchiasse l’identità della sua comunità di parlanti.

³⁰³ al-Fāssī, *al-Naqd*, p. 343

³⁰⁴ p. 109

³⁰⁵ al-Fāssī, *al-Naqd*, p. 333

“Il passo più importante della riforma per l’istruzione è che questa avvenga in un’unica lingua, la lingua del Paese. Questo è l’obiettivo nazionalistico a cui tutti devono ambire.”³⁰⁶

Il progetto di arabizzazione dell’istruzione rappresentò uno dei tanti punti da realizzare, affinché si concretizzasse un’educazione di natura nazionalistica, che aspirasse a trasmettere l’amore per la propria nazione, le responsabilità da assumersi per essa, il rispetto dei sentimenti dei propri fratelli e la stima verso il proprio patrimonio religioso e culturale.

Questo obiettivo deve essere raggiunto, prima di tutto, attraverso la valorizzazione della storia del proprio Paese, e degli studi di geografia, inserendo il Marocco all’interno di un contesto arabo-islamico, oltre cantare ed imparare inni nazionali.³⁰⁷

L’educazione nazionale si completa, infine, mantenendo i valori religiosi e lo studio delle discipline religiose. L’Islām ha sempre rappresentato, di fatto, un elemento fondamentale della storia e dell’identità del Marocco, e per questo è necessario conservare il suo patrimonio; bisognava svilupparlo e tenerlo in vita. Doveva rappresentare l’obiettivo più importante, da raggiungere a qualsiasi costo e con qualsiasi mezzo.³⁰⁸

“Noi riveliamo il Monito e Noi ne siamo i guardiani”³⁰⁹

Nel vedere la propria cultura calpestata dagli istituti francesi, in cui solo apparentemente si mostrava il rispetto dell’identità locale, mantenendo alcuni corsi in lingua araba (come letteratura, giurisdizione, Corano, ma da parte di docenti per nulla qualificati), la conservazione dell’istruzione religiosa e delle discipline religiose divenne ben presto la bandiera per difendere l’identità islamica.³¹⁰

³⁰⁶ Ibidem, p. 335

³⁰⁷ Ibidem, p. 329

³⁰⁸ Guennūn, ‘Abdallah, *Ma’ārik*, pp. 196-197

³⁰⁹ Corano, 15:9

³¹⁰ Guennūn, *Ma’ārik*, pp. 196-197

- l'istituzione di università, con un'attenzione particolare al rinnovamento di al-Qarawiyyīn, per salvare gli studenti dall'isolamento, e garantire loro un futuro attivo nella società.³¹¹ Per questo era necessario riformare la struttura stessa dell'insegnamento, introducendo gli esami finali per il conseguimento del diploma, nuove discipline come storia e geografia, e soprattutto aggiornare i libri di testo su cui si studiava, come i componimenti accademici (*Muḥtaṣar al-Ḥalīl*, *al-Ajurrumiyya*, *al-Alfiyya*, e relativi commentari e note) che continuavano ad essere consultati, a favore di metodi di studio nuovi e aggiornati.³¹²
- l'estensione dell'insegnamento primario anche alle ragazze;
- rinuncia completa alle politiche del *zāhīr* berbero;

Altri punti importanti della riforma dell'istruzione furono, ad esempio, l'introduzione dell'educazione fisica, che richiedeva, di conseguenza, la presenza di spazi adibiti al gioco all'interno della struttura scolastica. L'alunno sarebbe stato incoraggiato a conoscere il proprio corpo e si sarebbe interessato alla propria salute fisica;³¹³ l'insegnamento di lingue straniere come francese, inglese, spagnolo, riconosciute essenziali per la società anche dopo l'indipendenza, senza che tuttavia sostituissero l'arabo e le discipline tradizionali.³¹⁴

Infine, il corpo docente doveva essere formato da professionisti, dalla forte personalità e da un eccellente bagaglio culturale, per poter fornire ai bambini il miglior esempio di moralità e educazione,³¹⁵ nei termini precedentemente esposti nel paragrafo 2.3.3.

Solo in questa fase si riconobbe che la professione dell'insegnante non poteva essere adatta a tutti, ma solo a coloro i quali mostrano una preparazione intellettuale, culturale e morale, poiché "... l'allievo considera il maestro fonte della conoscenza, e la prospettiva di qualsiasi cosa...".³¹⁶

³¹¹ Guennūn, *Ma'ārik*, p. 195

³¹² Guennūn, 'Abdallah, *al-Ta'āshīb*, p. 106

³¹³ al-Fāssī, *al-Naqd*, p. 328

³¹⁴ Guennūn, *Ma'ārik*, p. 211

³¹⁵ al-Fāssī, *al-Naqd*, p. 329

³¹⁶ Ibidem, pp. 358-359

Era necessario, per questo, che l'insegnante conoscesse bene i processi di crescita dei bambini, attraverso una preparazione psico-pedagogica, che gli permettesse di trasmettere la migliore forma di educazione, intesa come *Aḥlāq* e *Adāb*.³¹⁷

ʿAllāl al-Fāssī riconobbe l'importanza dell'insegnante nella formazione degli studenti:

“Ci troviamo, ora, in una fase in cui disponiamo di un piccolo gruppo di insegnanti che detengono le condizioni richieste dall'orientamento scolastico, per l'applicazione delle metodologie necessarie.

Il Paese, tuttavia, è giustificato, perché i responsabili della questione non hanno pensato alla preparazione professionale di corpi docente; in tutto il Marocco non si trova una scuola per la formazione in insegnanti, né elementari né superiori, come non ci sono nemmeno progetti per specializzarsi in questo impiego. Abbiamo solo classi insufficienti e mutilate di “insegnanti indigeni”, il cui profilo viene stabilito dagli amministratori e dai tecnici degli affari locali”.³¹⁸

Il progetto di formazione di un rinnovato corpo docente incontrò fin da subito molti ostacoli, a causa delle politiche colonialistiche che avevano sminuito il valore della lingua araba e delle discipline annesse. Non vi erano, infatti, insegnanti che potessero ricoprire sufficientemente questo ruolo, oltre al fatto che in Marocco non si erano mai concretizzate delle iniziative per la istituzionalizzazione e la formazione professionale di professori.

Ciò traspare, ad esempio, in una delle lettere che ʿAllāl al-Fāssī indirizzò, intorno al 1354/1935, a Muḥammad Dāwūd. Il professore espresse l'urgente necessità di selezionare un corpo docente finalmente preparato e pedagogicamente formato, al contrario della scadente qualità di insegnanti, soprattutto di lingua e cultura araba, presente nei collegi e negli istituti francesi, elementari e secondari:

³¹⁷ p. 27

³¹⁸ Ibidem

All'eminente Sīdī Muḥammad Dawūd

la vostra lettera mi è giunta quando ero a Rabat; grazie a questo, so che state bene, grazie a Dio.[...] Per quanto riguarda ciò che avete chiesto per i programmi di studio all'università al-Qarawiyyīn, vi ho preparato una lista di obiettivi di cui potrete facilmente servirvi. Come potete vedere, è un programma colmo di libri e discipline utili. Non ho purtroppo trovato un'amministrazione che possa gestirlo, e neppure degli insegnanti che possano realizzarlo. Rimane quindi dell'inchiostro sulla carta. Il virus si diffonde se nelle menti regna il caos, mio caro. [...]

Trovo che non si debba imporre agli studenti di leggere tutti quei libri all'ultimo anno, ma devono invece studiarli nella maniera più meditata e accurata possibile.

Ad ogni modo, occuparsi dei libri sulla *salafīyya*, come le opere di 'Abduh, di Rašīd, e chi con loro, è più importante di qualunque altra cosa.³¹⁹ [...]

Infine, mio caro, vi chiedo: chi saranno i professori che daranno lezione? Se fossero quelli che sappiamo, allora non credere che il Governo agisca su di loro disonorevolmente. Ma se, invece, cercate di ingaggiare dall'esterno qualcuno che possa compiere questa mansione, oppure li scegliete almeno all'interno di un gruppo di giovani intellettuali [...], allora così sia [...].³²⁰

'Allāl

Una delle soluzioni che venne adottata in questo contesto sarà proprio la selezione di insegnanti arabi stranieri ("cercate di ingaggiare qualcuno dall'esterno"), provenienti soprattutto dall'Egitto e dal Mašriq.

A queste proposte se ne aggiunsero delle altre, come la reintroduzione dell'arabo come lingua ufficiale, la possibilità di innalzare la bandiera marocchina presso gli istituti pubblici, l'osservanza

³¹⁹ *salafīyya*: scuola di pensiero dell'Islām sunnita, nata a fine del XIX secolo, che considera i primi adepti dell'Islām (*salaf*) come modello esemplare da imitare: rappresenta la reazione di alcuni gruppi di Musulmani all'espansione dell'Europa e l'imposizione delle sue politiche e dei suoi costumi. L'obiettivo principale del movimento salafita era dimostrare la totale compatibilità dell'Islām alle idee e le istituzioni moderne.

Questo movimento si interessò a creare una forma di nazionalismo musulmano, il panislamismo, che garantisse l'unità politica dei popoli islamici. (Campanini, *Arcipelago Islam*, p. 196)

Gli esponenti che promossero questo movimento furono: Jamāl al-Dīn al-Afġānī (1253/1838 - 1314/1897) considerato il padre del riformismo islamico, il suo discepolo Muḥammad 'Abduh (1265/1849 - 1322/1905), e Rašīd Riḍā (1281/1865- 1353/1935).

Tutte queste importanti personalità diedero il loro personale contributo alla diffusione degli ideali salafiti tra tutti i popoli musulmani del mondo, riconoscendo la necessità di riformare e rinnovare il sistema educativo nazionale, attraverso una sintesi tra l'educazione moderna e l'educazione religiosa.

³²⁰ al-Fāssī, Dāwūd, *al-Rasā'il*, n. 38, pp. 95-97

del riposo negli uffici durante le feste musulmane, la menzione del nome del Sultano nella preghiera del venerdì, eccetera.³²¹

Si può notare come le rivendicazioni di questi riformatori avessero delle chiare tendenze religiose: essi, di fatto, proposero di riformare la tradizione per adattare il patrimonio culturale e identitario arabo islamico alle esigenze della società marocchina, all'indomani della colonizzazione e dell'indipendenza.

Con queste richieste, il Comitato marocchino d'azione e i movimenti politici nazionalisti misero in discussione anche l'utilità di quell'insegnamento arabo islamico tradizionale, che era rimasto, fino a quel momento, cristallizzato nel tempo e nello spazio, poiché esistono “delle differenze di educazione in base al tempo e al luogo, ed è necessario che essa segua le ambizioni del popolo nel periodo in cui esso vive, anche se ciò dovesse penalizzare molti fatti legati alla tradizione da sempre rispettata”.³²²

Il primo passo per riformare l'istruzione, stava nella definizione dei suoi obiettivi. Era necessario, infatti, proporre un modello di educazione scolastica utile a far fronte alle necessità della vita quotidiana, senza dimenticare i valori etici e morali, e senza neppure soffermarsi ad una visione materialistica del futuro, legata alla riscossione di denaro attraverso mezzi più o meno concessi dall'etica religiosa.

Allo stesso modo, gli studenti dovevano rinunciare l'atteggiamento pedante, sia all'interno degli istituti ufficiali, sia nei metodi di studio delle scuole coraniche, basati sull'apprendimento mnemonico: per entrambe le situazioni, lo spirito critico che sviluppavano era sempre stato molto scarso.

“Per quanto riguarda la conoscenza fine a sé stessa, voluta da molti esperti dell'educazione, certo è un fine rispettabile... ma non basta nel conferire un vero obiettivo all'educazione giusta; fintantoché anche il Demonio può essere sapiente, allo stesso modo del Re, anche la scienza può essere uno strumento per fare del bene, come per fare del male. Non sono stati forse gli scienziati ad

³²¹ Fabei, *Storia*, pp. 73

³²² al-Fāssī, *al-Naqd*, p. 326

inventare il gas asfissiante? Non sono sempre loro a voler distruggere il mondo con la bomba atomica? La verità, è che lo sviluppo della morale buona negli animi della gente deve seguire un modello in cui tutti questi obiettivi vengono classificati, per organizzare un tessuto educativo corretto, giusto, dalle misure giuste e utili”.³²³

‘Allāl al-Fāssī chiari, nel suo piano politico di riforma, che sia lo Stato che le famiglie detengono il dovere di diffondere e tutelare l’educazione alle nuove generazioni; devono trasmettere i valori da assimilare, nell’amore e nel rispetto della madre patria, e della religione, che non può essere sostituita con nessuna forma di laicità.³²⁴

Al fine di instaurare un sistema scolastico efficiente che non spingesse più gli studenti marocchini ad emigrare verso il Mašriq per continuare i propri studi arabistici e religiosi, era necessario porre una particolare attenzione alle discipline letterarie, da sempre trascurate, sia da parte dell’insegnamento islamico tradizionale dei *mssīd*,³²⁵ sia da parte dell’istruzione ufficiale coloniale, che la limitava ai testi antichi e all’epoca della decadenza.³²⁶

Gli studi di letteratura, incompleti e improduttivi, dovevano riprendere vita, e dirigersi verso ciò che veniva richiesto dalla società contemporanea, per aprire nuovi orizzonti di ricerca.

Si può ottenere ciò solo mettendo gli studenti in relazione con la vita letteraria e culturale che li circonda, per incoraggiarli alla produzione di una letteratura moderna contemporanea.³²⁷

Le opposizioni a questo progetto di riforma sociale furono molte, provenienti da ambienti culturali molto diversi tra loro (da una parte, le autorità del Protettorato, dall’altra, la classi di tradizionalisti più intransigenti).

Dal 1364/1945, si registrarono notevoli cambiamenti all’interno del sistema scolastico.

³²³ Ibidem, pp. 327-328

³²⁴ Ibidem, p. 339

³²⁵ p. 53

³²⁶ p. 109

³²⁷ al-Fāssī, *al-Naqd*, pp. 346-347

Nell'ultimo decennio di occupazione, le autorità francesi ammorbidirono quelle rigide condizioni di accesso al loro sistema scolastico, dimostrando di aver dato parzialmente ascolto alle richieste del popolo.

Il Protettorato alzò la percentuale di alunni iscritti alle scuole elementari islamiche (*Madāris abnā' al-A'iyān*), da 2.500 a 10.000; il numero di bambini iscritti a queste scuole fece un grande balzo, da 14.490 nel 1945, a 190.000 nel 1372/1953, a 210.018 nel novembre del 1373/1954. Anche per le scuole secondarie ci fu un aumento di iscrizioni, così come per il numero di diplomati, tuttavia con cifre meno eclatanti.³²⁸

Il vero cambiamento fu, in realtà, rappresentato dalla fondazione e diffusione di un nuovo modello di istituzione scolastica, alternativo sia ai tradizionali *mssīd*, sia all'intero sistema d'istruzione ufficiale coloniale.

Promosso proprio dai movimenti nazionalisti, divenne ben presto il vessillo dell'indipendenza del Marocco, nonché bandiera di una nuova identità marocchina: *al-Madāris al-Ḥurra*.

³²⁸ Abdel Jābirī, *Aḍwā'*, pp. 38-39

5.

AL-MADĀRIS AL-HURRA E IL FUTURO DEL MAROCCO

Sin dai primi anni di Protettorato, il nuovo sistema sociale, culturale, politico, imposto dalle politiche francesi fece maturare, in tutto il Marocco, un grande sentimento di ingerenza nei confronti dell'occupante straniero.

La gente si vedeva infatti privata dei propri diritti, e dell'autonomia politica, elemento che caratterizza la storia del Marocco e lo distingue dal resto dei Paesi arabo musulmani.

Durante il primo decennio della colonizzazione francese, molte furono le personalità che raggrupparono, nella società in cui vivevano, un largo numero di consensi per la lotta anticoloniale, e quindi l'indipendenza.

Essi si organizzavano in forme di associazioni clandestine che, con il passare del tempo, assunsero le caratteristiche di veri e propri partiti politici.

Queste guide nazionali, tra cui si ricorda 'Allāl al-Fāssī per la zona di Fes, Aḥmad BalāFrīj nei dintorni di Rabat, e Muḥammad 'Abdel Karīm al-Ḥaṭṭābī³²⁹ nelle battaglie del rīf, si mossero per salvaguardare l'identità arabo-musulmana marocchina attraverso la riforma dell'istruzione tradizionale. Questa riforma doveva permettere ai *mssīd* di non essere soffocati dal sistema scolastico ufficiale imposto dalle autorità francesi.³³⁰

³²⁹ Muḥammad 'Abdel Karīm al-Ḥaṭṭābī (1299/1882 - 1382/1963) fu un importante condottiero marocchino protagonista delle battaglie di liberazione nella regione del rīf (campagne settentrionali di maggioranza berberofona). Questo personaggio, alla pari di 'Allāl al-Fāssī, vide nella riforma dell'istruzione tradizionale e nel rinnovamento del *mssīd* un importante passo avanti per la modernizzazione del Paese e per proteggere il patrimonio arabo-islamico, che rischiava di essere completamente cancellato dal nuovo sistema etnico-sociale, imposto dalle scuole ufficiali del protettorato. All'interno del testo *al-Tarbīya wa l-ta'līm 'inda barāmij Muḥammad 'Abdel Karīm al-Ḥaṭṭābī* si presenta nel dettaglio il suo programma di rinnovamento e di riforma scolastica, in cui dimostra di condividere le stesse idee riformistiche della *salafīyya* abbracciate da 'Allāl al-Fāssī (espresse all'interno della sua opera *al-Naqd al-Dhātī*), Aḥmad BalāFrīj e da tutti gli altri membri del Movimento Nazionalista Marocchino.

³³⁰ p. 97

Queste importanti personalità, nonché padri del nazionalismo marocchino, espressero il desiderio di riformare la scuola, per poter sollevare l'educazione tradizionale dalla profonda situazione di crisi in cui si trovava da tempo, e per permettere alle scuole coraniche di ritrovare il giusto vigore, e soddisfare, allo stesso tempo, le necessità della società contemporanea.

La realizzazione di queste iniziative non fu per nulla semplice, poiché proponevano un orientamento ideologico totalmente nuovo, che ben presto dovette affrontare lunghe fasce di opposizioni. Le classi più tradizionaliste vedevano, ad esempio, nel programma di riforme proposto dal Movimento Nazionalista Marocchino³³¹ un grande sacrilegio. Allo stesso tempo, anche le autorità coloniali sentivano la propria presenza sempre più minacciata.

Altre difficoltà di tipo morale ci sbarrarono la strada. Si trattava delle conseguenze di una mentalità arretrata e dell'attaccamento alle tradizioni. Avevo reso lo studio del Corano e la lezione per memorizzarlo di un'ora la mattina ed un'ora al pomeriggio. La lezione recitata era una, per ogni anno di corso, che fosse per alcuni versi, ottavi o quarti, per permettere al maestro di controllare la classe, e limitare il lavoro ad un unico ambito; ciò permetteva inoltre di insegnare agli studenti una disciplina tra loro condivisa, incitandoli ad impararla a memoria velocemente.

Li feci studiare dalle cinque copie stampate ad eccezione dei più piccoli, in maniera da recuperare il tempo perso a scrivere e cancellare la *lawḥ* dopo averla imparata.

Questo pur sapendo che la scrittura e la grafia del Corano sono sottoposte a particolari regole grammaticali. Anche se non le conoscessero alla perfezione, i ragazzi non le utilizzerebbero a livello quotidiano.

[...] Sì. Questo metodo portò l'opposizione di molti uomini d'onore per l'antico sistema di insegnamento. Condannarono l'eliminazione delle *lawḥ*, lo studio del Corano tramite le Cinque.

A questo proposito, molte persone e studenti mi parlarono per offrirsi volontari e incontrare gli alunni, per parlare del loro studio e l'iniziativa del *kuttāb*, ovvero di insegnare loro attraverso l'uso della tavoletta eccetera.

Non avevano colto né assimilato la questione del tempo perso, e della riduzione delle lezioni di tipo accademico che dovevano essere proposte agli alunni nel resto della giornata.³³²

³³¹ Riforme dell'educazione tradizionale marocchina presentate da 'Allāl al-Fāssī, pp. 119-136

³³² Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, pp. 97-98

I Nazionalisti avevano tuttavia le idee chiare, sul loro programma di riforma:

“Quello che ci importa del discorso, sono le obiezioni che (un deputato del Parlamento) ha mosso contro le scuole coraniche, l’educazione religiosa e l’arabizzazione. Ha chiesto di sopprimere queste scuole, a favore di giardini d’infanzia, col pretesto che ormai viviamo nel ventesimo secolo, e che il povero bambino non saprebbe di vivere [...] in un mondo arretrato, in uno dei popoli addormentati del Terzo Mondo. [...]

Crede lei (o signor Deputato) insieme ai suoi colleghi che si vantano del ventesimo secolo, che il popolo musulmano marocchino non sia orgoglioso della sua fede, e che non ne farà a meno, né nel ventesimo secolo, né tantomeno nell’ottantesimo?? Non sapete che persevererà nell’insegnare il Corano ai propri figli, e che le scuole coraniche continueranno ad essere aperte, anche quando il rispettabile deputato offenderà i valori islamici? [...]”³³³

La propaganda politica divenne, col passare del tempo, sempre più concreta.

Il primo grande passo, fu quello di riunire la popolazione marocchina sotto un’unica grande identità nazionale, araba e musulmana.

In questo modo avrebbero vinto tutte le campagne coloniali promosse a favore di una disunione etnica degli indigeni, come lo è stato il *ḡahīr* berbero, e le campagne missionarie di cristianizzazione condotte dai Francesi.

“[...] per paura che accada in Marocco la separazione che nello Šām ha diviso il musulmano, dal maronita, dall’Alawīta, dal druso eccetera, la gioventù si è alzata per protestare, abbracciando il fanatismo religioso. Non lascia mai la moschea, per leggere il nome di Dio, e se gli avessero domandato, avrebbe risposto: Chiediamo la grazia per la disgrazia scesa sui Berberi; sono nostri fratelli, i nostri più cari fratelli. Hanno fatto trionfare la fede, e conquistarono con noi al-Andalus; sono i nostri saggi, ‘*ulamā*’, letterati, uomini pii, i nostri antenati...”³³⁴

³³³ Guennūn, *Ma ‘ārik*, pp. 217-218

³³⁴ Haytūt, ‘Abdallah, *al-Madāris al-ḡurra fī ‘ahd al-ḡimāya*

Questa dichiarazione venne rilasciata dal *faqīh* Muḥammad al-Ḥijwī al-Tha ‘ālābī,³³⁵ il cui obiettivo è opporsi alle politiche discriminatorie coloniali che già in Medio Oriente avevano mandato in frantumi l’unità della *‘umma*.

Gli intellettuali nazionalisti marocchini si fecero presto portavoce della difesa dell’identità arabo-musulmana del Marocco, attraverso varie iniziative, secondo una politica basata sui principi fondamentali della *salafīyya*, orientamento politico e culturale che incoraggia la riforma dell’Islām e delle sue tradizioni.

La propaganda salafita, abbracciata da molti rami della resistenza, e unita alla divulgazione di principi nazionali basati sull’identità marocchina arabo islamica, diede dei frutti di cruciale importanza per il futuro del Marocco: le scuole libere.

³³⁵ 1291/1874 - 1376/1956

5.1 al-Madāris al-Ḥurra

L'espressione *al-Madāris al-Ḥurra* viene tradotta in lingua italiana con “scuole libere”. Il termine *ḥurra*, che significa letteralmente “libera”, acquisisce, affiancato alla parola *madrassa* (scuola), il senso di “scuola libera da qualsiasi controllo del governo, e da qualsiasi autorità politica e/o religiosa.”³³⁶

È necessario fare una distinzione tra le scuole libere e le cosiddette scuole private (*al-Madāris al-Ḥuṣūṣīyya*). In Marocco, ad esempio, le scuole israelitiche, le fondazioni missionarie cristiane, o le università straniere private, non possono essere definite *ḥurra*.

al-Madāris al-Ḥurra, in questo contesto, sono delle strutture che offrono un modello rinnovato di educazione scolastica, come risultato diretto del movimento di riforma islamica salafita.

Lo sviluppo di questi istituti, in Marocco, si ispirò a simili fenomeni che si diffusero nei Paesi vicini, come opposizione alla presenza straniera, e protezione della cultura e identità locale.³³⁷

I pionieri che diffusero questi nuovi istituti sono nazionalisti, le cui esperienze di vita negli ambienti tradizionali permisero loro di riconoscere la necessità di rinnovare le scuole coraniche, affinché divenissero la nuova bandiera dell'identità marocchina anti-francese.

È possibile raggruppare i fondatori delle scuole private in quattro gruppi, dai diversi orizzonti e di diverse classi sociali:

- i salafiti, la fazione più importante, perché si impegnò sin dagli anni Venti a diffondere uno spirito di responsabilità e giudizio nei confronti dell'educazione arabo-islamica tradizionale;
- i commercianti, che furono di fondamentale importanza per il sostegno finanziario degli istituti, anche se questo portava ad inasprire i rapporti tra questa classe e le autorità del protettorato;
- le classi di *'ulamā'* e *fuqahā'*, che spesso avevano avuto la possibilità di insegnare delle nuove discipline nelle scuole coraniche dopo il 1919; ai loro occhi, le scuole private rappresentavano lo sviluppo di un moderno sistema scolastico. Queste classi di intellettuali, nelle quali si inserirono

³³⁶ al-Madānī, Muḥammad, *Taṭawūr al-Madāris al-Ḥurra bi l-maḡrib wa dawruhā fī naṣr l-wa'ī l-waṭanī wa l-ḥifāz 'alā l-muqawwimāt l-dīnīyya wa l-waṭanīyya*

³³⁷ Damis, John James, *Ḥaraka l-madāris al-ḥurra bi l-maḡrib (1919-1970)*, p. 8

nazionalisti come ‘Allāl al-Fāssī, Muḥammad Dāwūd e ‘Abdallah Guennūn, furono anche i primi a lavorare gratuitamente come insegnanti e/o direttori delle scuole libere;

- le confraternite religiose, poiché l'appartenenza a qualsiasi ordine mistico non causava resistenze al nuovo insegnamento riformato. Anche queste classi religiose, in maniera meno significativa rispetto agli altri gruppi, sostennero l'affermazione e la diffusione delle scuole. Le confraternite, soprattutto all'inizio degli anni Venti, misero a disposizione le *zawāyā* come prime sedi dell'istruzione tradizionale rinnovata.³³⁸

Ci furono, fin da subito, delle differenze sostanziali tra i *mssīd* del Marocco precoloniale e le scuole libere, che riguardavano soprattutto l'introduzione di nuove discipline e il metodo di insegnamento, allo stesso modo in cui questo fenomeno si manifestò nei Paesi vicini, come Algeria e Tunisia.

Il *kuttāb* rimase un importante veicolo di propaganda nazionalista, e luogo in cui si realizzarono le riforme didattiche, anche perché libero dal controllo del governo.

Le nuove discipline (*al-minhāj al-dirāsī*). Negli anni Venti, quando ancora *al-madāris al-ḥurra* facevano parte di un progetto sperimentale, le materie studiate potevano variare da scuola a scuola. In linea generale, nelle scuole rinnovate si aggiunsero delle lezioni di interpretazione del Corano, che diedero degli importanti impulsi alla necessità di comprendere, oltre a quella tradizionale basata sulla memorizzazione;³³⁹ al primo anno, si incominciava ad insegnare grammatica della lingua araba, i principi di matematica, storia, geografia, e le basi della lingua francese.

Metodo di insegnamento (*tarīq al-tadrīs*). I programmi dei corsi non erano più organizzati in *silkāt*, ma in trimestri (*fuṣūl*), e gli alunni venivano suddivisi in classi secondo l'età, criterio completamente sconosciuto all'insegnamento tradizionale precoloniale.³⁴⁰ Lo studio autonomo di copiatura e cancellatura delle tavolette venne sostituito da un nuovo metodo, secondo cui gli alunni avrebbero imparato i versi del Corano attraverso lavori di gruppo.

³³⁸ Damis, *Haraka*, pp. 35-37

³³⁹ p. 29

³⁴⁰ Boyle, *Modernization*, p. 137

Infine, i lunghi dettati delle sūre del Corano vennero sostituiti da nuove lezioni in cui si cercava di spiegare ed interpretare un numero più limitato di versetti.

Questo nuovo sistema di insegnamento delle discipline fruttò non solo nello studio della lingua araba e della religione islamica, ma anche per la matematica e la storia.³⁴¹

³⁴¹ Damis, *Haraka*, pp. 31-32

5.2 La diffusione delle scuole libere in Marocco

Le prime forme di insegnamento tradizionale rinnovato si manifestarono in Marocco a partire dal 1337/1919, solamente dopo sette anni dal Trattato di Fes, in tre città: Fes, Rabat e Teṭūān. Qui, la reazione nazionale al Protettorato si concretizzò velocemente, con l'azione del Movimento Nazionale per modernizzare le scuole coraniche, e opporsi alle politiche coloniali francesi.³⁴²

Nel giro di pochi anni, le scuole libere si diffusero in tutte le grandi città del Marocco, grazie ad alcuni fattori storici e politici che permisero ai nazionalisti di affermarsi all'interno del Paese: l'arricchimento dei borghesi durante la Prima e la Seconda Guerra Mondiale, ad esempio, permise a queste classi sociali di contribuire economicamente al sostegno delle scuole; allo stesso modo, le politiche fallimentari del Residente Generale Eirik Labonne³⁴³, che nel 1946 cercò di indebolire queste correnti con programmi di rinnovamento per le classi popolari,³⁴⁴ convinsero ancora di più la società a supportare questi nuovi istituti.

Le prime fondazioni condividevano l'unico scopo di proteggere l'identità arabo-islamica del Marocco, in opposizione alle forze del protettorato, e sensibilizzare le nuove generazioni all'educazione nazionale, secondo il modello proposto da 'Allāl al-Fāssī.³⁴⁵

Si trattava, quindi, di scuole sperimentali che nella maggior parte dei casi potevano essere descritte come *mssīd* rinnovati, gratuiti, con insegnanti volontari. Le lezioni si svolgevano, inoltre, in strutture meglio adibite ad essere ambienti scolastici moderni, composte da aule, fornite di sedie, banchi, lavagne, nuovi libri di testo provenienti dal Mašriq, nuovi programmi e discipline, una nuova organizzazione dell'anno scolastico e delle vacanze.³⁴⁶

Le scuole libere si diffusero in tutto il Marocco nel corso di pochi decenni, oltre ad intraprendere ulteriori processi di riforma che resero più efficiente il sistema scolastico, e più sofisticati i suoi obiettivi.

³⁴² Mirkād, Muḥammad, *Jawānib min al-ta'lim al-ḥurr bi l-maḡrib*

³⁴³ Residente Generale in Marocco da marzo 1365/1946 a maggio del 1366/1947

³⁴⁴ 'Abdel Jābirī, *Aḍwā'*, p. 35

³⁴⁵ p. 114

³⁴⁶ Al-Ḥarfī, Muḥammad, *al-Madāris al-Ḥurra bi l-minṭaqa al-šarqīyya fī 'ahd al-ḥimāya*

Con l'intensificarsi dell'azione e dell'influenza politica del Movimento Nazionale Marocchino, è possibile assistere ad alcuni processi che resero sempre più visibilmente *al-madāris al-ḥurra* degli strumenti politici di propaganda nazionale e di reclutamento a tale fine.

5.2.1 Anni Venti

In questo primo decennio, come è già stato accennato, il Movimento Nazionale Marocchino aprì una fase sperimentale di rinnovamento scolastico, nella quale venne mantenuto il carattere religioso dell'educazione tradizionale marocchina.

In questo periodo, il Movimento si mosse con fatica, nel tentativo di promuovere l'eco di una propaganda riformistica già maturata nel Mašriq, dalle esperienze di Muḥammad 'Alī in Egitto e dalla Turchia.³⁴⁷

Il primo passo consisteva nel persuadere la gente locale alla necessità di rinnovare la religione e la tradizione, per difenderla e mantenerla viva all'interno dell'identità nazionale marocchina.

Nuove scuole vennero inaugurate nelle grandi città di Salè, Casablanca, Marrakeš, al-Jadīda, Asafi ed Eṣṣawīra, per un totale di oltre venti scuole fondate in questo primo decennio, e circa duemila bambini iscritti, contro i seimila delle scuole franco-arabe.

È rilevante notare che i primi ad interessarsi a queste neonate istituzioni, non furono solo le classi popolari, ma anche molte famiglie borghesi, che vedevano nelle scuole libere l'alternativa ai sistemi scolastici ufficiali francesi da una parte, e agli arretrati *mssīd* dall'altra.

La fondazione di questo nuovo sistema scolastico negli anni Venti rispecchiava l'obiettivo culturale della riforma politica; nelle grandi città, come Fes, molti furono gli intellettuali, come 'Allāl al-Fāssī, che si impegnarono per diffondere un sentimento di sfiducia nei confronti delle istituzioni coloniali.

Questa propaganda, tuttavia, era ancora alle prime armi: l'analfabetismo continuava a regnare nelle campagne, mentre il Movimento Nazionalista prendeva terreno nelle grandi città.³⁴⁸

³⁴⁷ Damis, *Haraka*, p. 29

³⁴⁸ Ibidem, pp. 45-52

5.2.2 Anni Trenta

Lo sviluppo e la popolarità del Movimento Nazionale Marocchino fu uno dei fattori principali che permisero, in questo decennio, di diffondere le scuole libere. L'iniziativa degli ambienti nazionalisti, che si trattasse di gruppi o di singoli, fu di fondamentale importanza.

Nel 1349/1931, i nazionalisti marocchini si organizzarono in varie forme di società segrete, che presero gradualmente le sembianze di partiti politici, come il Comitato marocchino d'azione nazionale³⁴⁹ del 1352/1934.

Il Comitato marocchino affidò la campagna politica di riforma nazionale dell'insegnamento al Comitato Superiore dell'Istruzione (*Lajnat al-ta'lim al-'ulīya*), guidata dai sette pionieri più importanti del movimento, come 'Allāl al-Fāssī, Aḥmad Balāfrīj e al-Hāsimī al-Fīlālī. Questa associazione rimase attiva anche quando il Comitato marocchino d'azione nazionale venne convertito in partito politico, prima nel 1355/1937, *al-Ḥizb al-Waṭanī*, e poi nel 1361/1943 in *ḥizb al-Istiqlāl*.

Il Comitato Superiore dell'Istruzione avviò negli anni Trenta un progetto per fondare le scuole libere nei villaggi e nelle campagne, attivandosi a favore dell'alfabetizzazione, soprattutto durante il biennio tra il 1353/1935 e il 1355/1937.

Lo stesso Comitato si occupò di riorganizzare la scuola dal suo interno, e ciò permise all'educazione libera di prendere sempre più concretamente un orientamento politico: spesso ex studenti nazionalisti, membri di queste associazioni, venivano inviati nelle campagne, per dirigere la scuola e assicurare che venisse messo in atto il progetto di educazione nazionale.³⁵⁰

Gli anni Trenta conobbero, inoltre, dei miglioramenti per una nuova organizzazione dello studio: i libri importati dal Medio Oriente sostituirono definitivamente la maggior parte degli antichi testi accademici, e allo stesso modo, discipline come scienze, storia, geografia e lingua francese, entrarono ufficialmente nei programmi scolastici.

³⁴⁹ *Kutla al-'amal al-waṭanī al-maḡribīyya*, p. 124

³⁵⁰ Damis, *Haraka*, pp. 55-56

Le esperienze personali dei nazionalisti permisero loro di fondare autonomamente degli istituti liberi secondo la propria interpretazione di riforma e rinnovamento del sistema scolastico.

Aḥmad Balāfrīj inaugurò, ad esempio, la scuola bilingue (*al-Madrasa al-Muzdawija*), unico istituto marocchino riconosciuto dalle autorità francesi. Qui, le discipline venivano spiegate anche in lingua francese, senza che tuttavia quest'ultima svalorizzasse la lingua e la cultura araba.

La scuola bilingue di Aḥmad Balāfrīj fu uno dei primi istituti privati a rilasciare un diploma di fine studi, permettendo allo studente di proseguire la propria carriera scolastica nei licei francesi.³⁵¹

L'altro modello di scuola privata è rappresentata, ad esempio, dalle fondazioni di Muḥammad Dāwūd a Teṭūān e 'Abdallah Guennūn a Tangeri, in cui i cinque anni di studi primari avevano lo scopo di sostenere la causa nazionalista del Comitato nazionale prima, e del partito *al-Istiqlāl* dopo.

³⁵¹ Damis, *Haraka*, p. 58

5.2.2.1 Tetūān: *al-Madrassa al-Ahlīyya*

al-Madrassa al-Ahlīyya è stata fondata nel 1342/1924 da Muḥammad Dāwūd a Teṭūān. Trasferitosi a Fes per continuare i suoi studi presso l'università al-Qarāwiyyīn, nel 1338/1920 Dāwūd ritorna a Teṭūān, la sua casa, all'età di soli vent'anni. L'esperienza intellettuale vissuta nella capitale della scienza, nonché primo grande focolare del Movimento Nazionalista, lo portò a sognare una scuola araba nazionale privata, nella sua città d'origine, che formasse una generazione di giovani intellettuali dalla mente aperta, con una forte autocoscienza nazionale, e salvare la società dalla morsa delle politiche coloniali.³⁵²

“...Da quando vidi le scuole islamiche che i nostri fratelli connazionali avevano fondato nelle grandi città, come Fes e Rabat, iniziai a sentirmi perplesso e nervoso. Ero dispiaciuto per la nostra amata cittadina, che era stata privata all'ora di quelle scuole. [...] Speravo di fondarne una simile, col voler di Dio, se non migliore! Prima e dopo di me, altri fratelli sono andati e tornati da Fes, raccontando la stessa storia, pensando ciò cui avevo pensato io. [...] Quando si fece avanti il *faqīh* Sīdī Muṣṭafā al-Fīlālī, fondammo la nostra scuola libera; [...] ci occupammo insieme di alcuni lavori interni, [...] poiché disponevo, grazie a Dio, del necessario per far vivere me e la mia famiglia.

Accettai, tuttavia, qualsiasi condizione, [...] per respingere le difficoltà che questo lodevole progetto avrebbe incontrato, [...] e Dio solo sa che non avevo mai pensato di autocandidarmi come professore, né tantomeno come direttore, o qualsiasi altra mansione che mi avrebbe permesso di guadagnare...”³⁵³

Nella dichiarazione che il professor al-Ḥājj ‘Abdel-Salām Bannūna scrisse e firmò con i suoi colleghi, per inaugurare l'apertura ufficiale della nuova scuola libera di Teṭūān, si riassumono le direttive del nuovo sistema ufficiale dell'organizzazione scolastica.

³⁵² Dāwūd, Ḥasnā', *‘Alà Ra’s al-Thamānīn, al-juz’ al-mukmil li mudhakkirāt al-ustādh Muḥammad Dāwūd ‘Alà Ra’s al-Arba’in’*, p. 22

³⁵³ Ibidem, 23

Attraverso l'analisi di alcuni importanti punti, emerge il grande passo in avanti che i gruppi nazionalisti marocchini compirono a favore della modernizzazione dell'educazione tradizionale.

Per prima cosa, era necessario eleggere quattro *afāḍil*,³⁵⁴ su cui la società poneva la sua fiducia per la condotta generale della scuola; essi avrebbero svolto il loro lavoro a titolo gratuito: il direttore (*al-Mudīr*), il sovrintendente interno (*al-Ra'īs al-Dāhīlī*); il cassiere (*Amīn al-Ṣundūq*) e il segretario (*al-Kātib*). A queste quattro personalità, si aggiungeva il corpo docente.

A ciascuno di questi ruoli corrispondeva una serie di doveri e mansioni da svolgere.

I ruoli del direttore e del sovrintendente interno furono fondamentali affinché si rispettasse, nella scuola, l'orientamento politico nazionalista del Comitato d'azione nazionale. Essi furono responsabili di controllare la condotta dei professori, nel rispetto della puntualità e nella trasmissione dei valori islamici agli alunni.

A differenza del tradizionale *mssīd*, nella *madrassa al-ahlīyya* i docenti dovevano rispettare orari di entrata e di uscita dalla classe, così come l'etica religiosa da insegnare.

Il professore, inoltre, non deteneva più l'autorità che gli permetteva, nelle scuole coraniche, di infliggere delle punizioni corporali ai suoi alunni. Nella maggior parte dei casi, riprendere il bambino spettava al sovrintendente interno: lo sgridava, da solo, oppure davanti gli alunni e/o gli insegnanti.

Solo in caso di grossi guai, sarebbe stato portato direttamente dal direttore, che insieme ai genitori avrebbe scelto la giusta punizione.³⁵⁵

Il controllo della condotta, sia di professori che di alunni, è un punto fondamentale nello sviluppo interno delle scuole libere, soprattutto se, come nel caso di Muḥammad Dāwūd, esse avevano come obiettivo la formazione di una nuova gioventù intellettuale, politicamente orientata.

È rilevante notare come l'argomento della condotta e delle punizioni rappresenti una vera e propria svolta, nei confronti del passato e delle libertà del tradizionale faqīh, il quale, senza alcun controllo, poteva percuotere l'allievo col bastone o la cinghia.³⁵⁶

³⁵⁴ titolo onorifico usato per dotti o importanti personalità musulmane

³⁵⁵ Dāwūd, *al-Thamānīn*, pp. 23-26

³⁵⁶ p. 59

Le classi della *Madrasa al-Ahlīyya* di Teṭūān erano suddivise in due livelli, entrambi della durata di quattro anni: la classe preparatoria (*al-qism al-tamhīdī*), in cui si imparava a leggere e a scrivere, i principi e i doveri della religione, con una particolare focalizzazione sul Corano;³⁵⁷ la classe elementare (*al-qism al-ibtidā'ī*), in cui le discipline oggetto di studio si distribuivano settimanalmente secondo la seguente tabella:

Nome della disciplina	Primo anno	Secondo anno	Terzo anno	Quarto anno
Corano	20	20	10	5
Diritto islamico	5	5	10	10
Lingua araba e scienze retoriche	8	8	8	8
Calligrafia e dettato	1	1	1	1
Geografia astronomica	1	1	1	1
Matematica	1	1	1	2
Sīra del Profeta e storia	-	-	2	4
Geometria	-	-	1	1
Akhlāq wa Adāb	2	2	1	1
Produzione e retorica	-	-	1	2
Metafisica	-	-	2	3

fonte dati: Dāwūd, *al-Thamānīn*, p.27

³⁵⁷ Ibidem, p. 29

Per lo studio di queste discipline, molti degli antichi testi accademici e commentari furono sostituiti da nuovi libri di testo, di autori egiziani: è il caso della lingua e grammatica araba che, ad esempio, non si basavano più sui testi di *al-Ajurrumiyya*³⁵⁸ e *al-Alfiyya*.

Nel corso del tempo l'organizzazione di queste discipline fu modificata, e ne vennero inserite di nuove, come lingua spagnola (nel caso specifico di Teṭūān), geografia naturale, educazione fisica.³⁵⁹

Il criterio seguito nella distribuzione annuale di queste discipline scolastiche risulta essere anch'esso una novità che distingue la scuola privata dal *mssīd*.

Si nota, infatti, che le ore riservate allo studio del Corano, ad esempio, diminuivano gradualmente, passando da venti ore settimanali alla metà (dieci ore) al terzo anno, e un quarto (cinque ore) all'ultimo anno di studi; il metodo dello studio individuale, come è possibile leggere nel prossimo testo estratto dalle memorie di 'Abdallah Guennūn, è stato rimpiazzato dallo studio di gruppo.

Si nota una riduzione delle ore dedicate alla religione e dei metodi di studio tradizionali del *mssīd*, come calligrafia e dettato, a cui ci si dedicava solo un'ora alla settimana.

[...]L'insegnante dava inizio alla sua lezione, insieme a tutti gli alunni della classe: si leggeva tutti insieme ad unanime le sūre e i versetti insegnati. Poi il maestro faceva loro imparare gli stessi versi individualmente; ordinava loro di recitarli tutti insieme, senza intromettersi, se non per correggere gli errori di pronuncia.

In questo modo la lezione sarebbe entrata nella testa degli studenti attraverso spiegazioni, guardando le cinque copie, ed ascoltandosi a vicenda.

Ciò è diverso a quanto erano abituati gli insegnanti di Corano: essi infatti facevano leggere gli studenti uno per uno a voce alta, e riservavano una lezione diversa per ciascuno, piuttosto che guadagnare il tempo utilizzato per scrivere, cancellare eccetera.

Questo metodo portò dei risultati notevoli nell'apprendimento, e almeno nella trattazione e memorizzazione del Corano, totale o parziale.

Esso venne distribuito tra le classi, procedendo di quarto in quarto, fino a che tutti i quarti del Corano venissero assimilati nel corso dei quattro anni di elementari, oltre a quello che veniva insegnato nelle classi intermedie.

³⁵⁸ p. 49

³⁵⁹ Dāwūd, *al-Thamānīn*, p. 57

Se lo studente non avesse memorizzato bene il Corano, avrebbe almeno potuto allenarsi leggendolo e riproducendolo per iscritto in maniera corretta, senza commettere errori, come capitava per molti lettori.³⁶⁰

Infine, la buona condotta e la giusta morale venivano insegnate nella disciplina *Ahlāq wa Adāb* (letteralmente etica e cultura, argomento e termini affrontati nel paragrafo 1.2.3, quando si è parlato dei valori morali trasmessi dall'educazione tradizionale nei Paesi arabo musulmani).

Un'altra peculiarità della scuola libera, come si è già potuto affermare, è l'educazione nazionale, basata prima di tutto sul rispetto del proprio Paese e della madre patria.

Questa disciplina, che poteva essere inizialmente contenuta in *Ahlāq wa Adāb*, prevedeva che l'alunno imparasse a recitare degli inni e dei canti che elogiavano il Marocco e i suoi valori identitari più importanti: la lingua araba, la religione islamica, la famiglia del Sultano. Spesso questi componimenti glorificavano le scuole libere stesse per la loro missione, quali bandiera del nazionalismo marocchino nella lotta anticolonialista.

‘Allāl al-Fāssī, ad esempio, compose all'interno del suo *dīwān* molte *qaṣīde*³⁶¹ dallo stampo nazionalistico, recitate in momenti e celebrazioni importanti, come la “festa del Trono” del 1352/1934, in occasione della quale dedicò la poesia “*Yā malīk al-maġrib*” al Sultano Muḥammad V.

Basta la lettura veloce di alcuni titoli di queste sue *qaṣīde* per veder emergere chiaramente l'orientamento politico, i valori, e il dovere di proteggere il Marocco: “La lingua del Corano oppressa” (*idṭihād luġa l-Qur‘ān*)³⁶²; “La lingua araba” (*al-luġa al-‘arabīyya*)³⁶³; “Per al-Qarawiyyīn” (*fī sabīl al-Qarawiyyīn*)³⁶⁴.

³⁶⁰ Guennūn, *Dhikrayāt Maṣāhīr*, pp. 96-97

³⁶¹ componimenti poetici tradizionali della letteratura araba

³⁶² al-Fāssī, ‘Allāl, *al-Dīwān*, p. 37

³⁶³ Ibidem, p. 54

³⁶⁴ Ibidem, p. 70

Molti furono gli attivisti politici che si ispirarono ai principi nazionalisti per comporre delle poesie in merito. Lo stesso Muḥammad Dāwūd contribuì a diffondere degli inni nazionali per la città di Teṭūān, per sensibilizzare la società in cui viveva, in particolar modo le nuove generazioni, un esempio è l'inno “la gioventù marocchina” (*al-Šabāb al-Maġribī*)³⁶⁵:

Noi siamo la gioventù marocchina	zelante, libera, fiera
Saremo sempre leali	al nostro Paese
Evviva la gioventù risvegliata	evviva il Marocco
Ciò che ci interessa è la dignità	diffondiamo la conoscenza con assiduità
La cosa più importante è la fede	islamica, religione del Marocco
Evviva la giovinezza risvegliata	evviva il Marocco
Noi siamo i soldati fedeli	noi siamo i forti eroi
Siamo le zanne dell’Africa	siamo il riscatto del Marocco
Evviva la gioventù risvegliata	evviva il Marocco
Proteggiamo il Paese dalla rovina	per condurlo verso la pace
Non ci tireremo indietro	nella corsa per un Marocco migliore
Evviva la gioventù risvegliata	evviva il Marocco
Rinforzare il Paese e la sua gente	è un dovere per i suoi figli
L’orgoglio è renderlo felice	e la gloria è il suo splendore
Evviva la gioventù risvegliata	evviva il Marocco

³⁶⁵ Dāwūd, *al-Thamānīn*, p. 67

Impossibile è non mantenere la promessa	e mancargli di rispetto
Evviva la gioventù risvegliata	evviva il Marocco
Restituiamo vita al Paese con impegno	affrontiamo uniti le sciagure
Togliamo le vesti da funerale	da tutte le sue terre
Evviva la gioventù risvegliata	Evviva il Marocco

La scuola libera di Muḥammad Dāwūd venne ufficialmente inaugurata il giorno 15 dicembre del 1924 (18 *Jumāda al-Awwal* del 1343).³⁶⁶ Nelle sue memorie, il *faqīh* ‘Abdallah Guennūn racconta di aver visitato questo nuovo istituto:

Un’azione di attivismo nazionale che compii durante questo mio viaggio a Teṭūān, fu visitare la scuola libera. Era stata fondata da poco, all’interno di una normale e mediocre abitazione. Nonostante questo, gli abitanti di Teṭūān le riservavano nel proprio animo un posto importante: in quel tempo, fondare una scuola nazionale era considerato un passo scientifico in avanti verso il decantato progresso.

Il devoto Sīdī ‘Allāl al-Ḥaṭīb faceva da supervisore; l’insegnamento, invece, era assegnato al professor Muḥammad Dāwūd, aiutato da al-Ḥājj Bannūna, e da altri studenti accademici esperti di Corano.

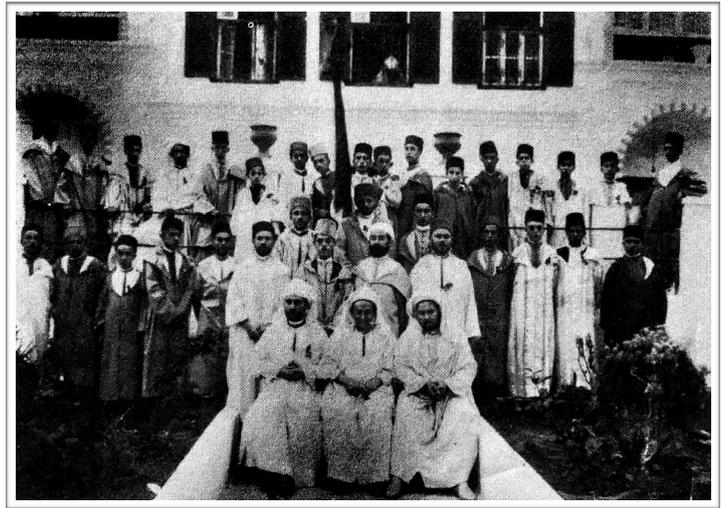
La mia visita, che avvenne nel 1930, fu a mo’ di grande festa, dove il professor Muḥammad Dāwūd prese parola per presentarmi e per orientare gli alunni. Recitai davanti a loro una poesia, che a quel tempo li sorprese, poiché generalmente scrivere poesie veniva considerato un’abilità rara. [...]

La verità era che la scuola privata, all’interno di quel vecchio e modesto casolare aveva dato risultati a livello educativo e didattico molto più rilevanti di quanto avrebbe prodotto in quel bell’edificio fornito dal Governo. Come dicono, il segreto sta nell’abitante, e non nell’abitato.³⁶⁷

³⁶⁶ Dāwūd, *al-Thamānīn*, p. 29

³⁶⁷ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, p. 73

Nell'immagine: insegnanti ed alunni della scuola libera di Teṭūān, nel 1933.
Fonte: Dāwūd, *al-Thamānīn*



La scuola disponeva di varie aule per le lezioni, una sala di preghiera, bagni, spazi aperti e giardini, l'aula professori, l'ufficio del direttore.

Molto spesso, le scuole fondate per iniziativa privata, godevano del sostegno della popolazione locale, che offriva il proprio contributo economico per la manutenzione, e l'affitto di nuove sedi qualora si avesse avuto bisogno di spazi più ampi, come avvenne per la scuola privata di Tangerang di 'Abdallah Guennūn:

Aprimmo un'iscrizione per contribuire in denaro all'acquisto di un appezzamento di terreno destinato alla costruzione della scuola.

Il contributo portò i suoi frutti, così acquistammo il terreno richiesto.

Passammo poi all'apertura di un'altra iscrizione per l'edificazione, la quale portò dei risultati notevoli. Sua Altezza il Califfo Sultano Muḥammad Ben Yūsuf contribuì con una somma importante. La costruzione procedette per il meglio.

Terminammo di costruire l'edificio quando Sua Maestà fece visita a Tangerang nel 1947, in presenza di Sua Altezza erede al trono, i Ministri e altri uomini del Governo.

Conservai un pezzo di quel terreno per costruire in seguito una scuola femminile indipendente, per la quale ci fu un grande consenso.³⁶⁸

³⁶⁸ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, pp. 98-99

5.2.2.2 La reazione francese

Di fronte alla popolarità che le scuole libere ottennero in tutte le aree del Marocco, le autorità coloniali francesi intensificarono l'attività di controllo e rappresaglia, per poter estendere la propria influenza all'interno di questi istituti. Iniziarono a reclutare, ad esempio, dei collaboratori arabi che contribuirono a limitare lo sviluppo delle scuole private, e chiuderle una volta per tutte.

Ne fu esempio 'Abdel Ḥaqq al-Kattānī,³⁶⁹ grazie al quale il Governo pubblicò un decreto per limitare il numero di discipline insegnate nelle scuole libere.³⁷⁰

Nel 1358/1939, un nuovo ordine emanato dal Commissariato stabiliva la necessità, per l'insegnante, di possedere un certificato, *ṣahāda al-kafā'a*, un brevetto per l'idoneità all'insegnamento, rilasciato solo a chi fosse sceso a patti con il Commissariato stesso.

'Abdallah Guennūn parla, nelle sue memorie, di una serie di incontri che tenne con il Commissario (*al-mandūb*), e di come questo avesse più volte tentato di ostacolare i suoi progetti.

Il Commissario mise Guennūn di fronte ad una scelta: chiudere la scuola, o consegnarla nelle mani delle autorità:

Il lunedì successivo mi giunse l'invito di presentarmi presso il Commissariato Sultaniale. Me l'aspettavo, soprattutto perché era da due giorni che le spie e i servizi segreti continuavano a passare di fronte alla scuola. Si fermavano per osservare e squadrare i volti di chi stava lavorando, di chi era venuto a vederla.

Accettai l'invito. Fui ricevuto dal Commissario al-Ḥājj Sīdī Muḥammad Fatīḥa al-Tāzī. Mi domandò che tipo di lavoro stessi intraprendendo senza informare né avvisare le autorità ufficiali.

“Non è altro che una scuola coranica organizzata” gli risposi.

“Dicono che sia una scuola completamente attrezzata”

“Supponendo che sia una scuola, come dicono loro, che male c'è ad aprire una scuola, sorvolandone i benefici?”

“Dicono che avresti dovuto chiedere il permesso per aprirla”

“Non mi è passato per la testa che un istituto di istruzione necessitasse di un permesso per essere aperto...”

³⁶⁹ 1305/1888 - 1382/1962

³⁷⁰ al-Fīlālī, 'Abdel Karīm, *al-Ta'īm al-ḥurr wa l-taḥfīṭ li muqāwimat l-isti'mār ft l-maḡrib*

Mi parlava, ma non sembrava convinto che il messaggio mi fosse arrivato. Per questo terminò il discorso dicendo che loro non vedevano la faccenda così semplice. Me ne andai, pur sapendo che non sarebbe finita lì.

L'indomani fui richiamato al Commissariato. Trovai l'atmosfera ancora in scompiglio. "Non c'è nulla contro l'istituzione di una scuola, ma bisogna rispettare la legge e l'autorità del Governo, domandando il permesso. In questo modo, la risposta sarà consensuale senza alcun problema."

Risposi: "Non esiste alcuna legge che mi obblighi a chiedere questo permesso. Io rispetto la legge e l'azione del Governo. Non farei mai qualcosa che trasgredisca a questo principio. Ma se non è mai stato emanato nulla a tal proposito, noi non ci impegneremo in qualcosa che non ci riguarda".³⁷¹

Le forze del Protettorato cercarono con qualsiasi mezzo, e senza sosta, di avere la meglio sui nazionalisti, padri delle scuole libere. Stabilirono persino delle basi militari del *Makhzan* negli edifici adiacenti alle scuole stesse, e cercarono di comprare direttamente gli immobili offrendo consistenti somme di denaro:

La caccia francese a questa piccola scuola non terminò, bensì l'Amministrazione dell'Istruzione di Rabat volle usare con me un altro stile per sbarazzarsi della scuola che non le dava pace.

La morale della storia, fu che il nuovo ispettore dei prefetti del *Mahzan*, Monsieur Crabini, mi chiamò per incontrarmi.

Gli diedi un orario in cui poteva farmi visita a casa. Era una persona garbata, un arabista che portava il titolo di Consigliere durante il suo primo periodo in Marocco, nella Corte d'Appello. Prima di ciò, era stato Consigliere nella Rappresentanza del suo Paese in Siria.

Quando lo incontrai, mi disse di essere stato incaricato perché scendessimo a trattative, per una questione in cui mi assicurò che la sua presenza sarebbe stata necessaria. Anzi, si trattava di una missione ordinata dalle autorità ufficiali. Prima di informarmi di questo, mi riaffermò la questione, perché temeva che potessi avere una cattiva opinione.

Senza alcuna conferma, gli dissi: "Prendo seriamente quello che mi dici, senza sotterfugi".

"Ti stanno offrendo di dar loro in affitto la tua scuola, a qualsiasi prezzo"

"Affittare loro la mia scuola?" domandai sorpreso.

"Sì".

"Cosa rende la mia scuola così importante ai loro occhi?"

³⁷¹ Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, pp. 92-93

“Ha un valore molto grande - rispose - si trova in un’ottima posizione, e l’edificio dispone delle caratteristiche di una scuola alto locata”

“E studenti e insegnanti dove andranno?”. “Rimarranno lì, con il migliore dei trattamenti”

“Ed io, dove andrò?”

“Tu prenderai la tua giusta pigione, e ti riposerai”.

“Chi verrà a trattare in questa situazione?”. “L’Amministrazione dell’Informazione di Rabat”.

“Sono loro che hanno avuto l’idea” “Sì”.

“E se non rispettano l’accordo, e si rifiutano di pagare l’affitto?”

“Questo non succederà. L’accordo che firmerai sarà obbligatoriamente legale per loro, sotto ogni aspetto”.³⁷²

Molte furono le difficoltà che i sostenitori delle scuole libere affrontarono, per riconquistare il Marocco: la ricerca di strutture idonee all’ambiente scolastico, l’opposizione delle classi tradizionaliste e delle autorità del Governo.

A questi problemi, il Comitato d’azione nazionale rispose, negli anni Quaranta, con la fondazione di altre scuole libere.

Il Comitato d’azione nazionale intensificò, in questo modo, l’attività di propaganda per diffondere queste scuole, e rafforzare l’orientamento politico dell’educazione nazionale, in quelle aree del Marocco in cui il nazionalismo doveva ancora determinarsi.

È inoltre importante ricordare il sostegno che la famiglia del Sultano diede allo sviluppo delle scuole libere negli anni Quaranta.

³⁷² Guennūn, *Dhikrayāt Mašāhīr*, pp. 104-105

5.2.3 Anni Quaranta

Gli anni Quaranta rappresentano, per l'insegnamento libero, un periodo di fondamentale crescita e diffusione.

Gli innovativi metodi di studio divennero più maturi, dopo la prima fase sperimentale degli anni Venti: l'alunno poteva ora ricevere una buona formazione elementare, spesso in due lingue, arabo e francese, da parte di insegnanti che si basavano su stili di insegnamento moderni.

L'introduzione più importante di questo decennio fu senz'altro quella del diploma; a tutte le scuole libere fu permesso di rilasciare, nel 1364/1945, il diploma elementare, scritto in lingua araba.

Si trattava di un decisivo passo avanti per il futuro delle scuole libere e dei movimenti nazionalisti: offrendo un diploma di studi elementari, si avrebbe avuto accesso agli studi secondari. Gli istituti liberi divennero così facendo parte integrante del sistema scolastico marocchino.

Il diploma elementare rappresentò senza dubbio un grande traguardo, e una svolta definitiva dell'educazione tradizionale islamica che per secoli caratterizzava il Marocco.

Questa novità attirò l'attenzione di molte famiglie, che sempre di più scelsero di iscrivere i propri figli nelle scuole libere.

Tra il 1365/1946 e il 1366/1947, vennero aperte nella regione francese del Marocco, circa quaranta scuole, e il numero degli iscritti aumentò da cinquemila a venticinquemila studenti.³⁷³

Le conseguenze della Seconda Guerra Mondiale indebolirono l'influenza della Residenza Francese in Marocco, tanto che quando, nel 1362/1943 venne fondato il partito politico *al-Istiqlāl*, l'istruzione libera divenne parte complementare del programma nazionalista, obbligatoria per poter entrare nel partito stesso.³⁷⁴

Era inevitabile, a questo punto, che la scuola libera avesse assunto in poco tempo i caratteri di un vero e proprio strumento politico, in cui si garantiva l'educazione nazionale secondo i principi e gli ideali del partito stesso.

Il successo delle scuole libere fu dovuto, negli anni Quaranta, anche all'importante sostegno che la famiglia del Sultano garantì alla propaganda nazionalistica, e alla riforma dell'insegnamento islamico tradizionale.

³⁷³ Damis, *Haraka*, pp. 75-80

³⁷⁴ *Ibidem*, p. 67

Il Sultano 'Alawīta Muḥammad V divenne in questo decennio un grande sostenitore delle scuole libere nel suo Paese, nominandole nei discorsi pubblici, presenziando con tutta la famiglia alle feste di inaugurazione, ed infine accettando di far costruire una scuola privata all'interno del suo palazzo, in cui studiò poi suo figlio ed erede Mūlāy Ḥasan II.³⁷⁵

Muḥammad V Ben Yūsuf abbracciò, dagli anni Trenta, i principi salafiti, e sviluppò un rigetto contro la Residenza Generale e certe sue politiche, come il reclutamento militare obbligatorio, i trattamenti speciali riservati alla comunità israelitica, eccetera.

In un discorso che tenne nel 1366/1947, rivendicò l'indipendenza del Marocco, e si auto propose come sua guida nazionale.

Muḥammad V non vedeva nelle scuole private solo un obiettivo politico, ma anche il mezzo per ottenere l'indipendenza, tanto da versare sette milioni di franchi per inaugurare una scuola nel 1364/1945. La minaccia che questo personaggio rappresentava, costrinse i Francesi ad esiliarlo in Madagascar; il che non fece altro che incrementare la sua popolarità: diventò infatti il simbolo della lotta per la resistenza, e carismatico leader politico.³⁷⁶

Nel 1374/1955, due anni dopo il suo esilio, i Francesi permisero al Sultano di rientrare in Marocco e questi, con la fine del protettorato nel 1375/1956, venne nominato ufficialmente Re.³⁷⁷

³⁷⁵ Damis, *Haraka*, pp. 72-63

³⁷⁶ De Poli, *Dal sultanato alla monarchia*, pp. 10-11

³⁷⁷ Boyle, *Modernization*, p. 127

5.3. Le scuole del Marocco post-coloniale: prospettive per il futuro

All'indomani dell'indipendenza, il Marocco si trovò ad affrontare delle problematiche all'interno del sistema scolastico nazionale. Era necessario, infatti, disegnare un progetto di riforma che mirasse ad unificare l'educazione scolare pubblica, in un unico modello di riferimento, per eliminare le differenze etniche e sociali che le politiche francesi avevano imposto durante il periodo del Protettorato.

Nei due anni che seguirono l'indipendenza, proclamata ufficialmente il 18 novembre del 1375/1956, il Ministero della Pubblica Istruzione tentò, con vari progetti di riforma, di realizzare questo importante obiettivo.

In questo contesto, le scuole libere divennero il modello migliore di istituto di formazione a cui ispirarsi, per il nuovo sistema scolastico pubblico, soprattutto la scuola bilingue di Rabat, fondata da Aḥmad Balāfrīj.

Il Ministro dell'Istruzione Muḥammad al-Fāssī, riconobbe l'importanza che la lingua francese ormai deteneva negli ambienti culturali ed economici della società marocchina. Per questo era necessario che si conducesse uno studio approfondito in questa lingua, alla pari della lingua araba.

Il francese venne scelto come lingua di insegnamento per le discipline scientifiche, come matematica e scienze naturali.

Il suo progetto di riforma, proposto nel 1377/1958, definiva, inoltre, il numero massimo di studenti per classe (non doveva superare la cinquantina), e stabiliva un programma di formazione pedagogica più lungo per gli insegnanti.³⁷⁸

I programmi di studio si uniformarono in un unico ciclo primario, per la durata di nove anni: i primi sei per l'istruzione elementare, principalmente in lingua araba, e tre anni di istruzione preparatoria, con una maggiore focalizzazione sulla lingua francese.³⁷⁹

La situazione, tuttavia, presentava altri ostacoli che non potevano essere trascurati: parte delle scuole libere dovette chiudere, per la mancanza effettiva di personale ed insegnanti.

³⁷⁸ Damis, *Haraka*, pp. 110-111

³⁷⁹ Boyle, *Modernization*

Infatti, molti dei nazionalisti che avevano fondato una scuola libera in opposizione all'occupazione francese, decisero di abbandonare l'ambiente scolastico per occuparsi, all'indomani dell'indipendenza, di politica e dei settori della pubblica amministrazione.³⁸⁰

Esisteva, inoltre, un grande divario tra l'organizzazione delle scuole coraniche in città da una parte, che modernizzarono il proprio ambiente interno e gli strumenti di studio (utilizzo di quaderni, penne, sedie, banchi, lavagne...), e le scuole coraniche della campagna, dall'altra.

Queste continuavano a vivere in una situazione di precarietà: spesso non avevano abbracciato nessuna iniziativa di modernizzazione, per la distanza dall'influenza degli ambienti urbani.

Mano a mano che la popolazione marocchina orientava i propri interessi verso le scuole pubbliche, i *kuttāb* necessitavano sempre più di essere integrati nel nuovo sistema scolastico.

Nonostante la marginalizzazione delle scuole coraniche, il desiderio che queste istituzioni continuassero ad esistere era forte negli animi delle persone, soprattutto in quello del Re Mūlāy Ḥasan II,³⁸¹ che salì al trono nel 1380/1961, dopo la morte del padre Muḥammad V.

Il nuovo sovrano porse una particolare attenzione alle scuole coraniche, e cercò di rinnovarne il ruolo sociale all'indomani dell'indipendenza.

Nel discorso che tenne il 9 ottobre del 1347/1968,³⁸² conferì ufficialmente al *mssīd* un nuovo ruolo: le scuole coraniche sarebbero diventate delle pre-scuole, con la responsabilità di preparare i bambini allo studio elementare, fornendo loro nozioni base di molte discipline, ma soprattutto di orientarli verso l'identità arabo-musulmana.³⁸³

Con il supporto del Ministero dell'Educazione pubblica, il *mssīd* divenne il primo passo che il bambino doveva compiere verso l'istruzione; si garantiva, inoltre, una guida pedagogica agli insegnanti, formata da programmi e libri di testo, in maniera che tutti questi istituti rispettassero un unico programma e metodo di studio.

L'obiettivo di queste politiche era quello di disporre il *mssīd* e la scuola pubblica nel tessuto socioculturale marocchino in maniera complementare.

³⁸⁰ Damis, Ḥaraka, p. 118

³⁸¹ 1347/1929 - 1388/1969

³⁸² 1387 h

³⁸³ Bouzoubaa, *An Innovation*

Nelle scuole coraniche, i bambini imparavano a conoscere la loro cultura, la disciplina, i doveri religiosi, basandosi sui tradizionali metodi di memorizzazione e recitazione.

La riforma accettava le punizioni corporali in maniera molto più limitata rispetto al passato. Il Ministero stesso ha cercato in tutta l'epoca moderna di modificare drasticamente alcune usanze che erano divenute parte integrante del sistema scolastico tradizionale islamico in Marocco.

Le punizioni corporali ne sono un esempio, poiché sradicare una prassi a cui gli insegnanti erano stati abituati per secoli e secoli, non era in realtà così semplice.

L'impegno dello Stato per eliminare le punizioni corporali dai metodi di insegnamento, a favore di metodi moderni, continua ad essere sostenuto anche oggi.

Nel 1999, ad esempio, è stato pubblicato il decreto 99/807, in cui si invitano le istituzioni scolastiche ad abbandonare metodi di rimprovero basati sulla violenza fisica e psicologica, perché danneggerebbero la sensibilità e la vita dei bambini.³⁸⁴

Ciò significa che, nonostante lo Stato e il Ministero dell'Educazione si siano orientati verso metodologie didattiche moderne, in grado persino di ridisegnare il rapporto tra studente ed insegnante, l'applicazione e il rispetto di queste nuove leggi non è semplice.

Risulta allo stesso modo difficile estendere un controllo totale sugli istituti di formazione primaria e i loro maestri in tutte le aree del Marocco.

Malgrado le attività svolte dal Governo, il sistema scolastico prescolare non ha mai goduto di una forma ufficiale di istituzionalizzazione; le scuole coraniche continuano ad essere aperte secondo iniziative private, e per questo, sia in città che in campagna, il Ministero dell'Istruzione non ha potuto estendere la sua influenza in maniera soddisfacente.³⁸⁵

Negli ultimi decenni, il Ministero dell'Istruzione Nazionale marocchino ha incoraggiato dei progetti ministeriali di riforma prescolare, che contribuissero, attraverso squadre di ricercatori e gruppi di insegnanti, psicologi e pedagogisti, a migliorare la situazione del *kuttāb* e dell'insegnamento prescolare, soprattutto nelle aree di campagna, in cui la modernizzazione dell'insegnamento si è imposta con fatica.

³⁸⁴ Decreto ministeriale numero 99/807, data 23 settembre 1999

³⁸⁵ Bouzoubaa, *An Innovation*

Uno di questi progetti nacque nel 1990, il “Progetto *Atfale*”, diretto da Ḥālīd al-Andalusī, a Rabat, con la collaborazione di alcuni docenti dell’università Muḥammad V, tra cui la dottoressa Ḥadīja Bouzoubaa.

L’obiettivo di questo progetto è quello di sviluppare un unico concetto di educazione scolare, affinché il bambino possa integrarsi fin da subito nell’ambiente socioculturale in cui si trova a vivere, e possa trovare delle linee di continuità tra il *kuttāb* e la scuola elementare.

Attraverso degli incontri tra i suoi membri, il progetto *Atfale* mira a sviluppare gli aspetti organizzativi, pedagogici e psicologici dei bambini. Essi coinvolgono per questo gli insegnanti e le famiglie, nel tentativo di sensibilizzarle alla vita dei propri figli all’interno del *kuttāb*.

Le squadre stesse di ricercatori si mettono in contatto con le scuole, le visitano, e propongono delle iniziative che avrebbero conferito maggior completezza ai tradizionali metodi di educazione islamica, come momenti di gioco, visite al mercato, laboratori in cui il bambino può esprimere la propria creatività.³⁸⁶

Il Progetto *Atfale* non è altro che un piccolo esempio che dimostra la grande importanza che il Governo del Marocco continua a conferire al settore dell’educazione, in particolar modo quello prescolare e primario.

Lo stato e la preparazione degli insegnanti, il rispetto di norme sanitarie all’interno delle strutture, spinge ad emettere continuamente dei testi giuridici che regolino tali questioni.

L’estensione di un controllo totale su tutti gli istituti di formazione (che sia prescolare, elementare, media) non è stata ancora completata in Marocco.

Esiste, comunque, un interesse condiviso nel veder migliorare le condizioni del sistema scolastico, non solo da parte degli organi amministrativi, ma anche da gruppi di professori e ricercatori universitari.

³⁸⁶ Ibidem

CONCLUSIONI

All'indomani dell'indipendenza, molti furono i tentativi per realizzare un progetto di sintesi e integrazione tra le varie forme di insegnamento che si fecero spazio nel Marocco coloniale, e l'educazione arabo islamica rinnovata delle scuole private.

Le ideologie moderne su cui si basavano i disegni di riforma di 'Allāl al-Fāssī, condivise e promosse da tutti gli organi nazionalisti del Marocco, nonostante prendessero in considerazione e ad esempio la struttura delle istituzioni scolastiche occidentali per fondare un sistema scolastico che inserisse il Marocco in un contesto contemporaneo e che lo proiettasse verso il progresso, esse sono state in grado di imporsi in maniera sufficientemente efficace nella società post coloniale.

Nonostante gli sforzi della famiglia reale, che ancora oggi dimostra di interessarsi a tale questione, non si è ancora del tutto giunti ad una completa istituzionalizzazione del sistema scolastico, con particolare riferimento alle scuole coraniche.

Questa situazione può essere determinata da un cambiamento di inclinazioni della popolazione marocchina, la quale cominciò fin dai primi anni Sessanta a preferire l'insegnamento pubblico al modello privato rappresentato dalle scuole libere e dai masāyd. Con gli effetti della globalizzazione, infatti, i giovani sono sempre più spinti ad orientarsi verso lo studio di discipline scientifiche (matematica, scienze, economia, geometria, eccetera) e delle lingue straniere, percepite come elemento fondamentale per aprire nuovi orizzonti lavorativi, e prepararsi ad un futuro migliore.

Sembra un paradosso pensare che la società marocchina, all'indomani dell'indipendenza, avviò un processo di volgarizzazione della lingua francese. Molti vocaboli francesi divennero parte della varietà di arabo locale *dārija*, soprattutto nei settori della telecomunicazione, dell'industria e dell'amministrazione.³⁸⁷

Nonostante l'impegno da parte della famiglia reale, e delle varie fazioni politiche che durante il protettorato giocarono un ruolo fondamentale nell'affermazione dell'identità arabo-islamica del

³⁸⁷ De Poli, Barbara, *Francisation et arabisation au Maroc: l'identité linguistique entre enjeux symboliques et idéologiques*, pp. 5-6

Marocco come bandiera della lotta per l'indipendenza, il fattore linguistico ha continuato ad essere l'indice di demarcazione per l'identità sociale del singolo cittadino.

Il francese continua di fatto a rappresentare la lingua dell'élite, degli ambienti del potere, e un'importante discriminante nell'ambito dell'educazione e del sistema scolastico pubblico.

Le odierne scuole private francesi, ad esempio il liceo Lyautey di Casablanca, si basano su un alto livello di istruzione e di metodi didattici che permettono all'alunno l'accesso diretto agli impieghi più qualificati e prestigiosi all'interno della società, a discapito del sistema scolastico degli istituti pubblici, che rimane mediocre.

La segregazione socio-economica a favore dell'élite crea nel Marocco contemporaneo delle sostanziali differenze tra le classi sociali, che sviluppano dei processi cognitivi differenti in base all'ambiente culturale in cui sono cresciuti. In questo contesto, la lingua gioca un ruolo fondamentale nella formazione scolare del singolo, poiché lo porta a sviluppare prospettive diverse. Basterebbe pensare al criterio, ad esempio, che si segue per la redazione dei libri di testo scolastici, laddove si impiega la lingua araba in discipline come educazione nazionale, letteratura, religione, ovvero quelle materie in cui si sviluppa un approccio morale. Il francese, da parte sua, risulta più opportuno per le discipline scientifiche, perché contribuisce a sviluppare una prospettiva laica della realtà, e uno spirito critico.³⁸⁸

Alla luce delle fasi di azione nazionale, in cui si promuoveva la lingua e la cultura araba come identità nazionale per cui il Marocco ha combattuto da una parte, e la conseguente alienazione culturale che all'indomani dell'indipendenza ha mantenuto, a sua volta, le differenze culturali tra classi sociali, non è semplice attribuire un lieto fine al rinnovamento del sistema scolastico tradizionale in Marocco.

Le fratture sociali causate da un insegnamento discriminatorio sono in Marocco ancora profonde, e l'emissione di decreti legislativi e/o gli appelli del Re non sono sufficienti a colmarle.

L'educazione arabo-islamica tradizionale continua a rappresentare in Marocco (e nella maggior parte dei Paesi arabo-musulmani) una parte integrante della sua storia, civiltà, e identità, araba e

³⁸⁸ De Poli, Barbara, *Francisation et arabisation au Maroc, l'identité linguistique entre enjeux symboliques et idéologiques*, pp. 17-19

islamica, come emerge chiaramente dal suo inno nazionale “*Allah, al-Waṭan, al-Malik*” (Dio, la patria, il Re).

Di fronte a un Paese in via di sviluppo, che sta cercando di integrarsi nel mercato mondiale e nella globalizzazione, sarebbe difficile qui affermare che l’insegnamento tradizionale del *mssīd* possa far fronte alle necessità della società marocchina contemporanea.

Tuttavia, si rende merito alle scuole coraniche per aver raggiunto un importante traguardo: l’insegnamento arabo islamico tradizionale ha dimostrato, grazie all’azione dei pionieri del nazionalismo marocchino, di poter essere adattato all’epoca in cui la *’umma* si trova a vivere. Questa importante vittoria dimostra che la religione islamica (e tutto ciò che la riguarda) può continuare a vivere all’interno dell’identità del Paese, in una forma di convivenza con le tendenze moderne del XX e XXI secolo.

Bibliografia

‘Abdel Jābirī, Muḥammad, “*Aḍwā’ ‘alā muškil l-ta’līm bi l-maġrib*”, Dār al-našr al-maġribī, Casablanca, 1985

Ibn Ajurrūm, “*al-Ajurrumiyya*”

‘Amrānī ‘Alawī, Muḥammad, “*Dawr l-zawāyā fi ta’ṭīr al-jihād wa tawḥīd al-maġrib fī l-‘ašr l-wasīṭ wa bidāya l-‘ašr al-ḥadīth*”, Arco-Brant, 2010

al-Ašhāb, ‘Abdel Šamad, “*Fī qalb al-ḥaraka l-waṭanīyya, Majmū‘a min l-rasā’il muwajjaha ilā l-ustādḥ ‘Abdallah Guennūn*”, Tangeri, Mu’assasa ‘Abdallah Guennūn li l-thaqāfa wa l-baḥṭh al-‘ilmī, 2009

Ibn ‘Āšir, “*al-Muršid al-Mu’īn*”

Ben ‘Abdel Jalīl, Muḥammad, “*al-Našīd l-waṭanī ḍimna manāhij al-madāris al-ḥurra bi l-maġrib (1918-1956)*”, Dawr al-madāris al-ḥurra lil-ḥaraka al-waṭanīyya fī l-niḍāl al-waṭanī min ajl l-istiqlāl wa l-sīyada l-waṭanīyya, Nadwa Casablanca, 18 giugno 2003, pp. 97-117

Bouzoubaa, Khadija, “*An Innovation in Morocco’s Qur’anic Pre-schools*”, Working Papers in Early Childhood Development 23 The Hague, Bernard Van Leer Foundation, 1998

Boyle, Helen N., “*Modernization of Education and Kur’anic Adaptation in Morocco*”, Educational Strategies among Muslims in the Context of Globalization, Leiden-Boston, 2004

al-Buḫḫārī, Šaḥīḥ, “*al-Ḥadīth al-Nabawī*”, Volume 1, Libro 1 (Apocalisse), Numero 3

Camera d’Afflitto, Isabella, “*Letteratura Araba Contemporanea, Dalla nahḍa a oggi*”, Carocci Editore, Roma, 2010

Campanini, M., Mezran, K., “*Arcipelago Islam*”, Tradizione, riforma e militanza in età contemporanea, Bari, Editori Laterza, 2007

Capezio, Oriana, “*La metrica araba, Studio della tradizione antica*”, Venezia, Edizioni Ca’ Foscari, (Filologie medievali e moderne 3, Sede orientale 1), 2013

Carter, Micheal G., “*Arab Linguistics: An Introductory Classical Text with Translation and Notes*”, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 1981, (Studies in the History of the Language Sciences, volume 24)

Il Corano, traduzione di Zilio Grandi Ida, Milano, Mondadori, 2010

Damis, John James, “*Ḥaraka l-madāris al-ḥurra bi l-maḡrib (1919-1970)*”, traduzione in arabo di al-Sa‘īd al-Mu‘taṣim (The Free-School Movement in Morocco), Maṭba‘a al-Najāḥ al-Jadīda, Casablanca, 1991

De Poli, Barbara, “*Cultura e Nazionalismo nel Marocco Coloniale, La formazione delle élite locali tra dipendenza e indipendenza (1912-1956)*”, Dottorato di Ricerca, Università L’Orientale, Napoli

De Poli, Barbara, “*Dal sultanato alla monarchia: fondamenti ideologici e simbolici del Marocco post-coloniale*”, *Diacronie*, volume 16, aprile 2013, pp. 1-16

De Poli, Barbara, “*Francisation et arabisation au Maroc: l’identité linguistique entre enjeux symboliques et idéologiques*”, *Annali Università Orientale*, Napoli, 2005, volume 65 pp. 1-26

De Poli, Barbara, “*I musulmani del terzo millennio, Laicità e secolarizzazione nel mondo islamico*”, Carocci, Roma, 2007

Dāwūd, Ḥasnā’, “*‘Alà Ra’s al-Thamānīn, al-juz’ al-mukmil li mudhakkirāt al-ustādh Muḥammad Dāwūd ‘‘Alà Ra’s al-Arba ‘īn*”, 2011, Teṭūān, Jami‘īyya Teṭūān Asamīr

Dāwūd, Muḥammad, “*‘Alà Ra’s al-Arba ‘īn*”, Manšūrāt Jam‘īyya Teṭūān Asamīr, 2001

Fabei, Stefano, “*Storia del Marocco moderno, dai protettorati all’indipendenza*”, Irfan Edizioni, Cosenza, 2014

al-Fāssī, ‘Allāl, “*al-Dīwān*”, 1979/1399, al-Būkīlī li l-ṭībā‘a wa l-našr wa l-tawzī‘, Kenitra, 1987-1988

al-Fāssī, ‘Allāl, “*al-Naqd al-Dhātī*”, Maṭba‘a al-‘Āmmiyya, Il Cairo, 1952

al-Fāssī, ‘Allāl, “*Rasā’il tašhad ‘alā l-tārīḥ*”, Maṭba‘a al-Risāla, Rabat, 2006

al-Fāssī, ‘Allāl, Dāwūd, Muḥammad, “*al-Rasā’il l-mutabādila bayn ‘Allāl Al-Fāssī wa Muḥammad Dāwūd (1374/1928 - 1365/1937)*”, Rabat, 2000

al-Fīlālī, ‘Abdel Karīm, “*al-Ta’līm al-ḥurr wa l-taḥṭīṭ li muqāwamat l-isti’mār fī l-maḡrib*”, Muḥammad Ben al-‘Arbī al-‘Alawī, La cinquantenaire de la fondation de l’école Nahḍa Muḥammadīyya de Zenāga, 17-22 agosto 1997, pp. 37-58

al-Ġazali, “*Iḥiyā’ ‘ulūm al-dīn*”, volume 4, seconda stampa al Cairo, 1933 (ed. or. Bulaq, 1872)

Ghersetti, Antonella, “*Like the Wick of the Lamp., like the Slikworm they are: Stupid Schoolteachers in Classical Arabic Literary Sources*”, Università Ca’ Foscari Venezia, Journal of Arabic and Islamic studies, 2010

Gilliot, Claude, “*Introduction of Education and Learning in the Early Islamic World*”, Volume 43, Farnham, 2012

Goldziher, Ignaz, “*Muslim Education*”, James Hastings (ed.), Encyclopedia of Religion and Ethics, Edimburgo: T&T Clark, 1908-26 Volume 5, pp. 198-207,
The Formation of the Classical Islamic World, Lawrence Conrad, Volume 43, Education and Learning in the Early Islamic World, 2012, Farnham, pp. 13-22

Guennūn, ‘Abdallah, “*al-Ta’āšīb*”, Dār al-Kitāb al-Lubnānī, Beirut, 1975

Guennūn, ‘Abdallah, “*Dhikrayāt Mašāhīr Rijāl al-‘Arab fī l-‘ilm wa l-adab wa l-sīyasa*”, Markaz al-Turāth al-Thaqāfī al-Maġribī, Casablanca, Dār Ibn Ḥazm, Beirut

Guennūn, ‘Abdallah, “*Ma ‘ārik*”, Maṭba‘a Dīsbrīs, Teṭūān, 1970

Halstead, J. Mark, “*Islamic Values: a distinctive framework for moral education?*” *Journal of Moral Education*, Vol. 36, No. 3, Settembre 2007, pp. 283-296

Ibn Ḥanbal, “*Musnad*”, II, 350/VIII, 362, n. 8587; Muttaqī al-Hindī, *Kanz al-‘Ummāl*, Beirut, 1989

al-Ḥarfī, Muḥammad, “*al-Madāris al-ḥurra bi l-minṭaqa al-šarqīyya fī ‘ahd al-ḥimāya*”, *La cinquantesime de la fondation de l’école Nahḍa Muḥammadīyya de Zenāga*, 16-18 agosto 1996 pp. 54-58

Hardy, Georges, “*Le Problème Scolaire au Maroc*”, G. Mercié et Cie, 1920

Haytūt, ‘Abdallah, “*al-Madāris al-ḥurra fī ‘ahd al-ḥimāya: al-ahdāf wa l-maqāsid musāhama l-ḥaraka al-waṭanīyya al-salaḥīyya fī ḥaraka al-madāris al-ḥurra*”, *al-Dhākira al-waṭanīyya: majalla niṣf sanawīyya tu‘nā bi tārīḥ ḥarakāt l-taḥrīr l-waṭanī*, numero 23, pp. 63-70, Rabat, 2014

Ibn Ḥaldūn, “*al-Muqaddima*”, Dār al-Fikr, Beirut, 2001

al-Ilġī, Šālīḥ Ben ‘Abdallah, “*al-Madrassa al-Ūla*”, Matba‘a l-Najāḥ l-Jadida, Casablanca, 1998

Kennedy, Hugh, “*From Polis to Madina*”, *Urban Change in Late Antique and Early Islamic Syria, Past and Present*, n. 106, Febbraio 1985, Oxford University Press

Lane, E.W., “*The Manners and Customs of the Modern Egyptians*”, Ernest Rhys, J.M. Dent & Sons, Londra, 1923

L‘arūwī, ‘Abdallah, “*Les Origines Sociales et Culturelles di Nationalisme Marocain (1830-1912)*”, Centre Culturel Arabe, Casablanca

al-Madānī, Muḥammad, “*Taṭawwūr al-madāris al-ḥurra bi l-mağrib wa dawruhā fī naşr l-wa’ī l-waṭanī wa l-ḥifāz ‘alā l-muqawwimāt l-dīniyya wa l-waṭanīyya*”, La cinquantenaire de la fondation de l’école Nahḍa Muḥammadīyya de Zenāga, 17-22 agosto 1999 pp. 63-74

Martinez, Fernando, “*al-Ta’līm al-dīnī bi l-mağrib*”, al-Anīs, majalla *ṭhaqāfiyya fannīyya*, numero 78, aprile 1953, Teṭūān

Marty, Paul, “*Le Maroc de Demain*”, Comité de l’Afrique Française, 1925, Paris

Mayyāra, Muḥammad Ibn Aḥmed, “*al-Durr al-Ṭamīn*”, 2008

Melchert, Christopher, “*The Etiquette of Learning in the Early Islamic Study Circle*”, in Joseph E. Lowry et al. (eds), *Law and Education in Medieval Islam. Studies in Memory of Professor George Makdisi*, Cambridge, 2004, pp. 33-44.

The Formation of the Classical Islamic World, Lawrence Conrad, Volume 43, *Education and Learning in the Early Islamic World*, 2012, Farnham, pp. 1-12

Mirkād, Muḥammad, “*Jawānib min al-ta’līm al-ḥurr bi l-mağrib*”, La cinquantenaire de la fondation de l’école Nahḍa Muḥammadīyya de Zenāga, 16-18 agosto 1996, pp. 59-62

Mission Scientifique du Maroc, “*Archives Marocaines*”, volume XVII, Ernest Leroux, Parigi, 1912

Mission Scientifique du Maroc, “*Archives Marocaines*”, volume XVIII, Ernest Leroux, Parigi, 1912

Mubarrad, “*Kāmil*”, volume II, ed Wright, Leipzig, 1874

Muḥtaşar Guennūn, “*Al-li’ālī al-Sandasiyya fī l-faḍā’il al-Sanūsīyya*”

P.J. Bearman, Th. Bianquis, C.E. Bosworth, E. van Donzel and W.P. Heinrichs, “*Encyclopaedia of Islam*”, Second Edition, Glossary and Index of Terms

Pedersen, J., “*The Arabic Book*”, traduzione di Geoffrey French, 1984, Cambridge

Ibn Saḥnūn, Muḥammad, “*Kitāb Adab al-mu‘allimīn*”, al-Šarika al-tūnisiyya li l-funūn wa l-rasm, Tunisi, 1972

Ṭalīs, Muḥammad As‘ad, “*Tārīḥ al-‘Arab*”, seconda stampa, 1979

al-Taybī, ‘Abdel-Raḥmān, al-Idrīsī, al-Ḥusayn, “*al-Tarbīya wa l-ta‘līm ‘inda Barāmij Muḥammad ‘Abdel-Karīm al-Ḥaṭṭābī*”, Dār Abī Raqrāq li l-ṭibā‘a wa l-našr, Rabat

Witkam, Jan Just, “*The Human Element between Text and Reader: The Ijāza in Arabic Manuscripts*”, in the Codicology of Islamic Manuscripts: Proceedings of the Second Conference of al-furqan Islamic Heritage Foundation, 4-5 Dicembre 1993 (Londra: al-Furqan Islamic Heritage Foundation, 1995) pp. 123-136

The Formation of the Classical Islamic World, Lawrence Conrad, Volume 43, Education and Learning in the Early Islamic World, 2012, Farnham, pp. 149-162

Vajda, Georges, “*The Oral Trasmission of Knowledge In Traditional Islam, De la transmission orale du savoir en Islam traditionnel*”, L’arabisant, 4, 1975, pp. 2-8, traduzione di Philip Simpson, The Formation of the Classical Islamic World, Lawrence Conrad, Volume 43, Education and Learning in the Early Islamic World, pp. 149-162

Versteegh, Kees, “*The Arabic Language*”, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2011

Vocabolario Arabo-Italiano Traini, Istituto per l’Oriente, Roma, 2004

al-Wafī, Ibrāhīm, “*Abdellah Guennoune (m. 1390 h) Le savant réformateur*”, Rabita Mohammadia des Oulémas, Eminents savants de l’Occident musulman, Numero 9, Rabat, 2013, pp. 34-40

Zerdoumi, Nefissa, “*Enfants d’Hier, l’Education de l’Enfant en milieu Traditionnel Algerien*”, 1970, Paris, François Maspero

Sitografia

<http://mb-soft.com/believe/tiw/hadith1.htm>

<http://www.t-elm.net/moltaqa/showthread.php?t=23175>